Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9570755
Centre d'intérêt: 110

Réussir à l'école, réussir l'école / CEQ. -- 2e éd. -- [Sainte-Foy] : CEQ, Communications, 1991.
75 p. ; 28 cm. -- (Séminaires régionaux CEQ)

Code: D9643-1. Bibliogr.: p. 71-75.

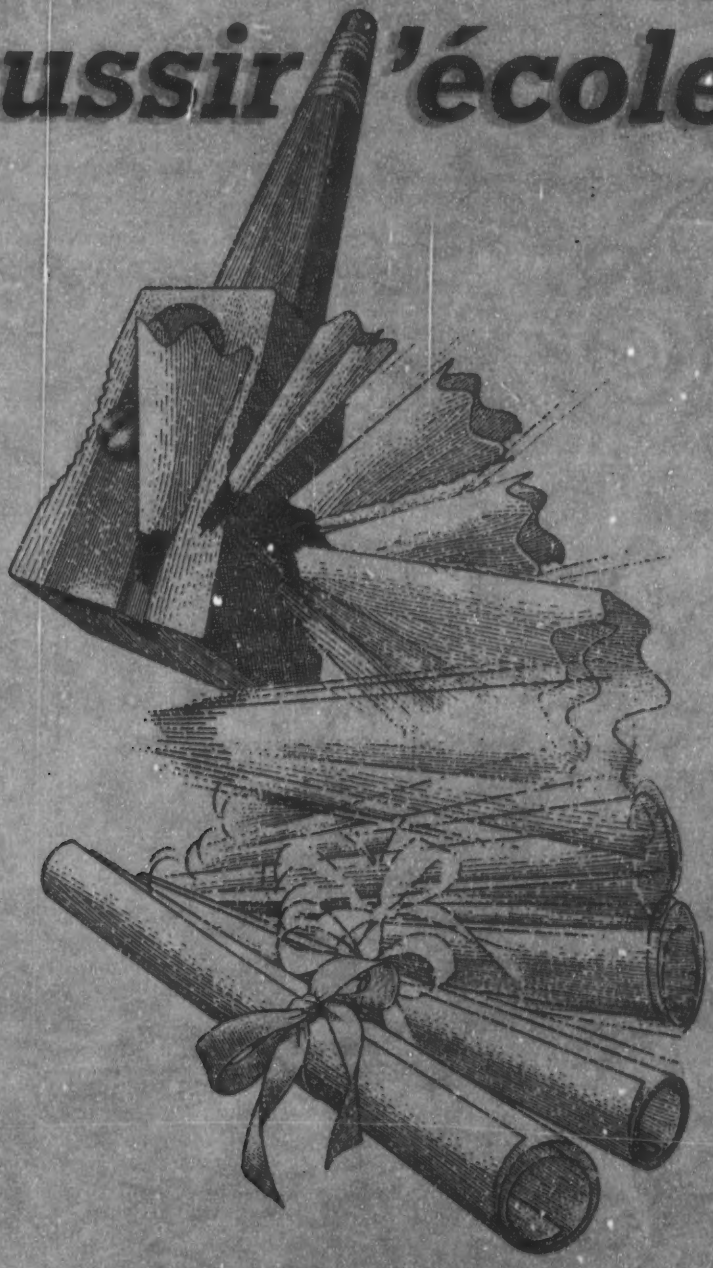
Vedette(s)-secondaire(s): Centrale de l'enseignement du Québec

Descripteur(s): Succès scolaire * Objectifs d'éducation * Facteur social * Facteur économique * Echec scolaire * Pauvreté * Politique gouvernementale * Rôle de l'école * Conditions d'apprentissage * Organisation pédagogique * Conditions de travail

Ce séminaire régional représente les premiers pas d'une action concertée de la CEQ et de ses fédérations pour remettre la réussite scolaire au premier rang des préoccupations sociales. La première partie du document étudie la réussite scolaire sous l'angle des facteurs sociaux, économiques et politiques qui l'influencent. La seconde attire l'attention sur les facteurs psycho-pédagogiques et organisationnels reliés au processus d'apprentissage. La dernière partie traite des effets de certaines causes et conséquences de l'échec scolaire sur la santé et la qualité de vie du personnel de l'école.

Séminaires régionaux CEQ

Réussir à l'école
Réussir l'école



703878

CEQ

71-2846
703878

Ont collaboré à la production de ce document : Lise Bourbeau, Marc Chantigny, Micheline Jourdain, Esther Paradis et Michèle Savard, à l'exception de la partie sur le rôle des services professionnels (p.57 à 61).

Nous remercions : Lise Gravel, Doris Plourde, Élisabeth Savard et Louise Taschereau qui ont assumé le travail de secrétariat

Nos remerciements vont également à Adrien Roy qui nous a apporté sa collaboration à diverses étapes de la production du document.

Pour faciliter la lecture, nous avons traduit certaines citations de l'anglais au français ; nous croyons en avoir respecté l'esprit.

Papier recyclé

95-70755

Message du Bureau national

REÇU le
9 - AOUT 1994
Rép:.....

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec) H8N 2J4

Dans une société industrielle avancée où la connaissance, la science et la technologie sont indispensables au développement économique, industriel et social, assurer la réussite scolaire de la partie la plus large possible de la population devrait être l'objectif des gouvernements et de la société.

Au moment où l'on se prépare à redéfinir l'avenir constitutionnel et la place du Québec dans un monde où le capital s'internationalise et où la concurrence devient de plus en plus féroce, dans un monde où les conditions de travail les plus pénibles et les plus désavantageuses font pression sur les nôtres, la formation générale et professionnelle pour toutes et tous devrait être un objectif premier. En effet, le défi que la concurrence internationale pose aux pays où les conditions de travail sont plus avantageuses, c'est d'opposer à une main-d'oeuvre mal formée, mal payée et souvent mal nourrie, une main-d'oeuvre bien formée, bien payée et plus productive. Mais les travailleuses et travailleurs de tous les pays doivent relever ce défi qui les oppose les uns aux autres: partout ils doivent réclamer une meilleure formation et des conditions de travail acceptables, sans quoi s'imposera le modèle d'une main-d'oeuvre mal formée, mal nourrie, mal payée.

Enfin, dans un monde où la démocratie est chaque jour menacée, où la violence, l'intolérance, le racisme, la loi du plus fort demeurent monnaie courante, l'éducation pour toutes et tous est le seul rempart durable contre la bêtise, la dictature et l'exploitation.

Et pourtant depuis trente ans, au Québec, jamais l'éducation publique n'a été aussi menacée. De toutes parts, on interpelle l'école publique, on la remet en question! Au nom de la lutte au déficit, on sabre dans les budgets d'éducation publique et d'un même souffle, au nom de la libre entreprise, on augmente ceux de l'école privée. On dévalorise l'école publique et on encense l'école privée. Et pourtant...

L'ÉCOLE D'AVANT LA RÉFORME PARENT

Il vaut la peine de se rappeler ce qu'était l'éducation lorsque l'État en était quasi absent! C'était un système élitiste, où l'enseignement secondaire était réservé à une minorité de privilégiés capables d'en assumer les coûts; la société québécoise affichait alors un retard considérable sur les autres sociétés industrialisées. Le statut et les conditions de travail des enseignantes et enseignants reflétaient le peu de cas que l'on faisait de l'école et même témoignaient de la méfiance que l'on en avait. La boutade de Duplessis: « *L'instruction, c'est comme la boisson, y en a qui portent pas ça* » met en relief l'option d'une majorité de Québécoises et Québécois ou, à tout le moins, de l'élite québécoise d'alors, de réserver l'instruction publique à celles et ceux qui portaient ça. Surtout ceux, compte tenu que les filles, destinées au rôle de mère et d'épouse, ne devaient pas être trop instruites.

LES ACQUIS DE LA RÉVOLUTION TRANQUILLE

La révolution tranquille a amorcé la transformation complète de l'école et de la société québécoise: création d'écoles et de collèges publics dans toutes les régions; gratuité, polyvalence, laïcisation du système scolaire; accès généralisé de l'éducation collégiale et universitaire aux filles; promotion de l'enseignement des sciences et techniques; ouverture de l'école aux jeunes des milieux pauvres, aux jeunes en difficulté, aux personnes handicapées et, depuis la loi 101, aux immigrantes et immigrants. Ces derniers, au lieu de rejoindre de façon presque automatique la minorité anglophone, s'intégreront très majoritairement au système scolaire francophone.

Aujourd'hui, que l'on soit riche ou pauvre, de la ville ou de la campagne, d'une région centrale ou périphérique, que l'on soit fille ou garçon, jeune ou moins jeune, l'école et le collège nous sont ouverts. L'école publique est l'école de tout le monde.

X07038787

C'est grâce au développement de l'école publique que la société québécoise est devenue en vingt ans une société industrielle moderne et développée. L'école publique a contribué à nous construire comme collectivité et même comme peuple, puisque c'est grâce à elle que la population québécoise a acquis les connaissances nécessaires à l'exercice de la vie démocratique. Entre autres, le développement de l'éducation des adultes a permis à plusieurs de compléter leurs études et d'améliorer leur capacité d'intervention à l'intérieur de la société. Et c'est aussi grâce au personnel de l'éducation que la société québécoise a franchi ce pas de géant, au personnel que l'on a formé ... qui s'est formé en vingt ans, le soir, l'été, les fins de semaine et qui n'en finissait plus de courir après le bon diplôme, la bonne formation.

LE CHEMIN À PARCOURIR

Évidemment, tous les objectifs n'ont pas été atteints en trente ans et les défis à relever demeurent nombreux:

- la démocratisation de l'éducation n'est pas véritablement acquise puisque, si les jeunes des milieux pauvres peuvent maintenant fréquenter l'école, ils n'ont pas vraiment des chances égales d'en tirer les mêmes bénéfices que les élèves des milieux aisés;
- malgré la fréquentation scolaire obligatoire, l'analphabétisme persiste de façon alarmante. On parle de 30 % de personnes analphabètes de base ou fonctionnelles;
- si les filles ont rejoint les garçons quant à la fréquentation scolaire, elles s'orientent encore très majoritairement vers des métiers traditionnellement féminins;
- malgré des gains appréciables, les francophones ont encore du chemin à parcourir pour atteindre le même taux de scolarisation que les anglophones;
- les échecs et les abandons scolaires sont très importants et ce, à tous les ordres d'enseignement; mentionnons particulièrement que près de 40 % des jeunes quittent le secondaire sans avoir leur diplôme en poche;
- les services d'éducation des adultes sont incapables de récupérer tous ces élèves qui échouent ou abandonnent et ce ne sont pas les coupures récemment annoncées qui les y aideront;
- enfin, les services à la petite enfance sont beaucoup moins développés que dans d'autres pays, particulièrement en Europe, et les politiques actuelles du gouvernement favorisent le développement accru des garderies à but lucratif.

Ce qui doit nous inquiéter, ce n'est pas que nous n'ayons pas, en moins de trente ans, réussi à relever tous les défis que la démocratisation de l'éducation nous posait! Il est déjà étonnant que nous ayons fait si vite et si bien!

Ce qui doit nous inquiéter, c'est que les politiques gouvernementales, loin de corriger les imperfections de la Réforme Parent, les aggravent et même remettent en question les acquis si durement gagnés.

LE VIRAGE EN ÉDUCATION

En 1978, dix-huit ans après le début de la Réforme, on comptait 28 % d'élèves qui quittaient l'école sans avoir leur diplôme de secondaire V. On en compte actuellement 40 %. Que s'est-il passé?

Sans avoir l'air d'y toucher, sans débat démocratique, sans même que plusieurs en aient réellement conscience, le Québec a entamé, depuis le début des années 1980, un virage profond qui s'appuie sur l'idéologie néolibérale: responsabilité individuelle, libre entreprise, concurrence entre les institutions et réorientation du rôle de l'État.

Comment cela est-il possible? Le processus est feutré! D'une part, les choix se font à la pièce. D'autre part, le discours humaniste, qui sous-tendait les choix des années 1960 et le discours néolibéral qui remet ces choix en question, cheminent en se tenant par la main, comme frère et soeur.

Sur la pointe des pieds, soi-disant à son corps défendant, sous la pression de contraintes économiques inéluctables, notre gouvernement exhalte l'humanisme, mais choisit le néolibéralisme. L'honneur est sauf, la bonne conscience aussi et la population n'y voit que du feu. On a quand même relégué aux oubliettes nos idéaux de justice sociale et nos politiques de démocratisation.

Les pratiques dominantes et le discours qui les inspire s'élaborent maintenant autour des concepts d'efficacité de marché, de compétitivité, d'« excellence », de resserrement des contrôles et examens et de réduction des dépenses de l'État. La promotion de l'individu a remplacé la promotion du collectif et la concurrence a bousculé l'égalité des chances. Les seuils de réussite s'élèvent, les examens se multiplient, les échecs et les abandons aussi. Les ressources de soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés sont réduites, quand elles ne sont pas carrément détournées des plus démunis vers les plus « doués ». On intègre, sans le soutien nécessaire, les enfants en difficulté et les enfants handicapés aux classes ordinaires et, d'un même souffle, on instaure dans plusieurs milieux des programmes spéciaux pour enfants dits « doués », car performances scolaires obligent: ces jeunes doivent,paraît-il, jouir de programmes spéciaux, hors classe commune, pour pouvoir faire fructifier leur intelligence plutôt que de participer à des activités d'enrichissement réalisées dans la classe. La boucle est bouclée, la nouvelle « égalité des chances » ne vise plus l'instauration de mesures spécifiques pour les défavorisés, elle accentue les inégalités en favorisant celles et ceux qui le sont déjà par leur milieu socioculturel d'origine.

Le Québec de la révolution tranquille avait fait le choix d'un secteur public d'éducation. Tout en octroyant aux institutions privées déjà existantes des subventions beaucoup plus généreuses que les autres provinces canadiennes, on limitait la croissance du secteur privé par un moratoire. Les années 1980 ont vu la levée de ce moratoire et l'augmentation du nombre d'institutions privées subventionnées.

Du côté de la formation professionnelle, on assiste à un déclin majeur des effectifs au secondaire, qui ne peut être imputable qu'à la seule dénatalité. Des 100 000 élèves que comptait le réseau professionnel en 1976, il n'en restait plus que 27 000 en 1988. Parallèlement au déclin des effectifs, on constate une volonté politique de soumettre les horizons de la formation professionnelle aux besoins à court terme des entreprises.

Ici aussi, l'option politique de privatisation est manifeste et ce, tant au niveau fédéral que provincial. Pendant que la réforme de l'assurance-chômage détourne une partie des fonds de ce programme vers les programmes de formation sur mesure dispensés par le secteur privé, le ministre du Travail, de la Main-d'oeuvre et de la Formation professionnelle, André Bourbeau, invite les entreprises à considérer la formation professionnelle comme une industrie rentable et à investir dans ce secteur.

« Nous allons de plus en plus nous tourner vers l'entreprise privée. Il faut que les entreprises réalisent que c'est non seulement important de faire de la formation mais aussi rentable. La formation doit être considérée comme un centre de profit au même titre que le marketing... Les 350 millions dégagés par le régime d'assurance-chômage vont venir au Québec principalement par le canal des entreprises. »
(Le Devoir, 5 février 1990)

Du côté des collèges et des universités, la mode n'est pas non plus à favoriser l'égalité des chances. On a réduit les subventions à un point tel que ces institutions subissent un étouffement déplorable pour la qualité de l'enseignement. Pour pallier ce sous-financement, on permet le dégel des frais de scolarité. Voilà une mesure qui n'aidera pas à la démocratisation.

L'éducation des adultes donnait, à une fraction de celles et ceux qui avaient raté le premier bateau, une seconde chance! On nous annonce des coupures substantielles dans ce secteur. Après avoir investi quelques millions durant l'année internationale de l'alphabétisation, ce qui a permis d'identifier l'ampleur de l'analphabétisme au Canada et au Québec, on sabre dans les moyens déjà insuffisants pour réduire ce phénomène intolérable dans une société industrielle avancée.

Il est évident que l'État accomplit un virage, qu'il n'accorde plus la priorité à l'éducation et encore moins au système public d'éducation. Loin de se féliciter du chemin parcouru en si peu de temps, on insiste sur ce que le secteur public n'a pas accompli et on conclut à son incapacité à le faire.

Parallèlement, on assiste à la dévalorisation des professions du secteur de l'éducation, la même que celle constatée dans la plupart des pays industrialisés. On tient particulièrement les enseignantes et enseignants responsables des lacunes de l'école; on les accuse d'être mal formés, revendicateurs et souvent inefficaces. On réduit les mesures de soutien et on multiplie les contrôles, examens et évaluations de toutes sortes. Comme si le contrôle constituait une panacée en lui-même.

Il est évident que dans une société où l'obtention du diplôme secondaire constitue la clé pour l'obtention d'un emploi, personne ne peut tolérer un taux d'échecs et d'abandons de 40 %. Il est évident aussi que le personnel de l'éducation ne peut vivre heureux et détendu avec un pareil bilan lié en grande partie à des facteurs qu'il ne contrôle pas tels, l'appauvissement d'une partie croissante de la population avec son cortège de misères (faim, violence, abus sexuels, drogue, etc.), l'incapacité des familles à assumer leur rôle auprès des enfants; l'augmentation de la clientèle ethnique sans support adéquat; l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté sans ressources appropriées et suffisantes et bien d'autres encore. Le lien entre la réussite scolaire et l'origine sociale n'est plus à faire; en 1986, Statistique Canada indiquait que le taux de décrochage scolaire des enfants en milieu pauvre était 2,2 fois plus élevé que chez les autres jeunes.

Mais les facteurs externes à l'école ne sont peut-être pas les seuls responsables de la situation actuelle. Certaines pratiques pédagogiques et organisationnelles doivent également être interrogées.

Le personnel de l'éducation ne pourra supporter longtemps le poids d'un tel fardeau qu'il paie au prix fort: critiques de toutes sortes, perte de prestige social, conditions de travail de plus en plus dévalorisantes et, ce qui est plus grave encore, impression d'impuissance, d'incapacité de faire face à la situation. Soulignons, en passant, que plus de 40 % des congés de maladie de longue durée du personnel de l'éducation sont liés à des maladies nerveuses.

Il est évident aussi qu'un gouvernement responsable ne peut supporter longtemps le poids politique d'un tel bilan. Ou bien il cherche à camoufler une telle réalité ou bien il se doit de corriger la situation en injectant les ressources nécessaires à cet effet. Le choix de notre gouvernement ne semble pas privilégier cette dernière branche de l'alternative, puisqu'on annonce des coupures supplémentaires.

À défaut de corriger la situation, le gouvernement tentera-t-il d'en faire supporter le poids au personnel de l'éducation, d'en prendre prétexte pour affaiblir encore le secteur public au profit du privé, ou tentera-t-il carrément de camoufler la réalité?

En tant que premiers intéressés, nous devons d'abord prendre conscience de notre pouvoir de changement. Celui-là même qui nous a permis de réussir la révolution tranquille. Nous devons ensuite entamer une démarche sérieuse pour réduire l'échec et l'abandon scolaires et préparer la relève qui assurera le développement du Québec de demain. Les séminaires régionaux représentent le premier pas d'une action concertée de la Centrale et de ses fédérations pour remettre la réussite scolaire au premier rang des préoccupations sociales.

Cela ne se fera pas sans luttes ni sans efforts. Il faudra mettre la main à la pâte, l'épaule à la roue et le pied à l'étrier: la main à la pâte pour questionner nos pratiques scolaires, même celles qui nous sont les plus chères, afin d'identifier et de corriger celles qui seraient de nature à perpétuer les échecs et les abandons scolaires; l'épaule à la roue, pour collaborer avec d'autres intervenantes et intervenants à la mise sur pied et au développement de programmes spéciaux pour les clientèles défavorisées; enfin, le pied à l'étrier politique afin de signifier à nos gouvernants dont les choix placent l'école et le Québec dans une situation d'échec, que nous rejetons ces choix.

Table des matières

MESSAGE DU BUREAU NATIONAL 1

AVANT-PROPOS 9

PREMIÈRE PARTIE:

RÉUSSITE SCOLAIRE ET FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES 11

LES EFFETS DE LA PAUVRETÉ 11

- Qu'est-ce que la pauvreté? 13
- Le caractère structurel de la pauvreté 13
- Des politiques néolibérales 15
- L'école peut-elle renverser la vapeur? 17

LES CHANGEMENTS SOCIAUX 18

- Les transformations dans la cellule familiale 18
- Les impacts de ces transformations sur la réussite scolaire 19
- La culture des jeunes marquée par la précarité 21
- Les mirages du marché du travail 22
- L'impact de l'immigration nouvelle 22
- De multiples attentes face à l'école 23

DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES QUI MARQUENT UN VIRAGE 25

- L'impact des politiques néolibérales sur l'éducation 25
- L'école n'est pas une entreprise de production 27
- L'éducation est-elle devenue une marchandise? 28
- L'école dinosaure ou l'école fourre-tout? 29
- Qu'en est-il de la recherche? 30

DEUXIÈME PARTIE:

RÉUSSITE SCOLAIRE ET FACTEURS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATIONNELS 31

INTRODUCTION 31

NOTIONS PRÉALABLES 32

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET FACTEURS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES 35

- La signifiance 35
- L'apprentissage médiatisé 36

- Les styles d'apprentissage 37
- Les rythmes d'apprentissage 37
- La motivation et l'image de soi 38
- La précision des attentes 38
- Le feed-back 40
- Le renforcement 40
- L'évaluation des apprentissages 40

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET FACTEURS ORGANISATIONNELS 43

- Des modèles d'apprentissage démocratique 43
  - Le tutorat 43
  - L'apprentissage coopératif 44
- Le climat de l'école et l'encadrement des élèves 45
- Certains programmes éducatifs et certains modèles de services 47
  - L'éducation préscolaire 47
  - Le redoublement 47
  - Le modèle de retrait en orthopédagogie 48
  - L'intégration et la douance 48

ÉCOLE ET FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT 50

- Le leadership pédagogique 50
- L'autonomie professionnelle 52
- La formation continue et la recherche en éducation 54
- Le rôle des services professionnels (D'amboise Marcel et Lanctôt Yves) 57
  - La naissance des services professionnels 57
  - Des services essentiels 57
  - Une collaboration nécessaire 60
  - L'organisation scolaire 61

CONCLUSION 61

TROISIÈME PARTIE:

RÉUSSITE SCOLAIRE ET QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL 63

LES MALADIES PROFESSIONNELLES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION 64

- Qu'est-ce que la santé? 64
- Le stress 65
- L'épuisement professionnel 65

• Quelques indicateurs de l'épuisement professionnel 66
- Des indicateurs physiologiques 66
- Des indicateurs psychologiques 66
- Des indicateurs comportementaux 66

DES DOSSIERS PROVENANT DE NOS RÉGIMES D'ASSURANCE, DE NOS RECHERCHES ET ENQUÊTES 67

• Quelques données préoccupantes 67
• Des attaques possibles à la santé du personnel 67
- Certains aspects du travail dénoncés par les enseignantes et enseignants 68
- Le problème de la charge de travail chez le personnel professionnel 69
- Des éléments d'insatisfaction chez le personnel de soutien 69
• Quelles actions concrètes pouvons-nous entreprendre pour améliorer la qualité de vie au travail? 70

BIBLIOGRAPHIE 71

Avant-propos

La vraie source de richesse d'une société moderne n'est pas sa productivité, son produit national brut ou ses biens tangibles, mais l'intelligence créative de ses citoyens.

Marilyn Ferguson

Pourquoi avoir choisi le thème de la réussite scolaire? Parce que la réussite des jeunes et des adultes qui nous sont confiés est au coeur de nos préoccupations quotidiennes. Parce que le taux élevé d'échecs et d'abandons scolaires n'est pas sans nous inquiéter et nous questionner. Parce que l'éducation est de moins en moins une priorité sociale et bénéficie de moins en moins d'investissements de la part de nos gouvernements.

L'éducation est un levier puissant de la croissance humaine. L'école est un lieu privilégié pour vivre des expériences et apprendre « à vivre ». L'école a donc une part de responsabilité dans la réussite ou l'échec des personnes qui la fréquentent. Elle jouit aussi d'un pouvoir de changement. Ainsi, l'exercice de ce pouvoir et de cette responsabilité passe, entre autres, par une réflexion sur nos pratiques et une mise à jour de nos connaissances. Les recherches et expériences en éducation des deux dernières décennies sont éclairantes pour une meilleure compréhension de l'apprentissage et de ses rouages. Elles tracent des avenues possibles pour permettre à l'école de s'adapter afin de répondre aux besoins multiples et diversifiés des jeunes et des adultes et de relever les défis nouveaux qui lui sont posés.

Par ailleurs, quelques observations sommaires de la société québécoise nous obligent à constater une diversification massive de la composition ethnique de la population, des allégeances politiques, des échelles de valeurs, des modes de vie. On assiste à une mutation profonde des modèles, particulièrement celui des relations homme-femme et de la configuration de la cellule familiale. La pauvreté frappe, de plus en plus durement, un nombre croissant de personnes et de familles. Ces phénomènes ne sont pas sans avoir des effets sur l'école, sur les jeunes et les adultes qui la fréquentent et leur réussite scolaire, sur le personnel qui y oeuvre. Toutefois, les solutions à ces problèmes débordent largement le cadre scolaire. Pour que l'école puisse être un instrument de changement, elle doit pouvoir s'appuyer sur des orientations qui se définissent et des actions qui s'opèrent en même temps dans les autres sphères ou institutions de la société, notamment dans les domaines économique, politique, social ou culturel.

Fait important à souligner, devant l'ampleur des difficultés, le système scolaire ne créant pas toutes les conditions nécessaires et ne mettant pas à la disposition du personnel de l'école tous les outils appropriés pour résoudre les problèmes, celui-ci développe un sentiment d'impuissance. Cette situation entraîne des conséquences certaines sur la qualité de vie au travail des intervenantes et intervenants.

Toutes ces considérations ont justifié nos choix et notre approche dans la présente analyse. C'est ainsi que, dans la première partie, nous étudierons la réussite scolaire par rapport aux facteurs sociaux, économiques et politiques qui l'influencent. Par la suite, les facteurs psychopédagogiques et organisationnels en lien avec le processus d'apprentissage feront l'objet de notre attention. Enfin, nous traiterons des effets de certaines causes et conséquences de l'échec scolaire sur la santé et la qualité de vie du personnel de l'école.

Nous verrons que plusieurs éléments interagissent sur la réussite ou l'échec et l'abandon scolaires. Dans le présent document, nous ne pouvons prétendre les avoir tous abordés. Le regard jeté sur certaines dimensions du phénomène veut éclairer notre réflexion pour la compréhension de celui-ci et de ses multiples conséquences. Il pourra nous guider dans notre recherche de solutions concrètes pour lutter contre l'échec et promouvoir une école de la réussite. L'ouverture, la discussion, l'imagination et la créativité sont donc au rendez-vous. « *Le plus grand des voyages doit commencer par un premier pas* », dit l'adage.

Première partie

RÉUSSITE SCOLAIRE ET FACTEURS SOCIO-ÉCONOMIQUES

LES EFFETS DE LA PAUVRETÉ

Des recherches menées dans de nombreux pays ont clairement établi que les enfants pauvres éprouvaient davantage de difficulté à l'école et avaient des possibilités limitées d'études supérieures. N'est-il pas alors alarmant de constater l'appauvrissement d'une partie croissante de notre population?

Lorsqu'on compare les enfants des milieux pauvres à ceux de la classe moyenne ou supérieure, on constate que les premiers sont beaucoup plus susceptibles d'éprouver des difficultés à l'école. Pour ces enfants, la fréquentation scolaire n'est pas toujours une aventure enrichissante et valorisante. Elle consiste souvent en une confrontation à des valeurs, un mode de vie et des exigences pour lesquels ils n'étaient pas préparés.

Quand un enfant devient écolière ou écolier, il reste marqué par son milieu.

Une étude menée par la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants (juin 1989) met en évidence que vivre dans la pauvreté a des effets directs sur le caractère et le comportement des enfants et sur leur capacité d'apprendre. L'absence d'estime de soi et de confiance en soi y est signalée comme une caractéristique des enfants défavorisés, reliée à la discrimination, aux échecs répétés et au style parental autocratique.

Or, un milieu pauvre ne prépare pas aux apprentissages scolaires.

La cellule familiale pauvre ne favorise pas l'apprentissage scolaire des enfants: ils n'ont pas la chance de s'amuser avec des jouets éducatifs à la maison, ils ont moins d'échanges stimulants avec les parents. À cela s'ajoutent des conditions de logement souvent peu adaptées aux besoins d'étude et de concentration qu'exige un apprentissage scolaire harmonieux. Un récent mémoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal au ministre de l'Éducation (1991) indique que, dans certaines zones de Montréal, on retrouve un logement détérioré sur quatre. De plus, la culture de l'école et du personnel scolaire est éloignée de la culture familiale des jeunes des milieux pauvres; souvent le niveau de langage utilisé dans la famille ne correspond pas aux attentes de l'école.

La différence de culture entre le personnel scolaire et les élèves issus des milieux pauvres désavantage souvent ces derniers.

Cette différence de culture désavantage souvent ces enfants. Ainsi, des observations effectuées dans les salles de classe, au Canada et aux États-Unis, révèlent généralement des différences dans l'attention et la qualité des interactions, entre le personnel scolaire et les élèves, selon l'origine sociale de ces derniers. ***« Il semble bien que les enfants de la classe moyenne font plus souvent l'objet de l'attention, des félicitations et autres marques d'appréciation prodiguées par le personnel enseignant. »*** (FCE, 1989, p. 14). Nous verrons, en deuxième partie, les effets négatifs de ces différences culturelles sur l'apprentissage, lorsque nous traiterons de la « signi-

fiance » des apprentissages et des attentes des enseignantes et enseignants. À cela s'ajoute encore le fait que la scolarisation n'est pas valorisée par leur milieu et qu'il est jugé plus important de gagner de l'argent le plus tôt possible que de prolonger la fréquentation scolaire.

Leur taux de décrochage scolaire est plus élevé, leurs chances d'accès aux études collégiales, réduites.

Les données de Statistique Canada indiquaient, en 1986, un taux de décrochage scolaire 2,2 fois plus élevé chez les élèves issus de familles pauvres que chez ceux venant des milieux favorisés. De plus, les élèves des milieux défavorisés, lorsqu'ils terminent leurs études secondaires, accèdent peu au collégial si on les compare à leurs consoeurs et confrères plus favorisés.

Et comment peut-on apprendre quand la faim, le froid, la violence et les abus font partie de son lot quotidien?

La faible scolarisation est facteur de pauvreté et la pauvreté empêche les élèves d'apprendre. Faut-il s'en surprendre quand on constate que nombre d'entre eux sont mal nourris et insuffisamment vêtus? La collation de 10 heures, offerte dans certaines écoles, représente pour plusieurs le premier repas de la journée. Au Québec, 315 000 enfants sont pauvres ou très pauvres. La majorité d'entre eux savent ce qu'est la vraie misère: le revenu de leurs parents se situe 40 % en dessous du seuil de pauvreté; ils connaissent des problèmes de santé plus nombreux; enfin, ils sont souvent confrontés à des situations qui les dépassent (violence, drogue, prostitution). Dans la ville de Montréal, il semble qu'un enfant sur quatre ne mange pas à sa faim tous les jours. Les fins de mois, la situation s'aggrave, car il faut étirer les maigres ressources jusqu'au prochain chèque d'assistance sociale. Le témoignage de Gilles Archambault, directeur de l'école Baril dans le quartier Centre-Sud, traduit de façon éloquente la misère profonde vécue par plusieurs enfants de Montréal. ***« Un jour, j'ai demandé à un enfant particulièrement difficile s'il lui arrivait d'être content au lieu d'en vouloir à tout le monde? Il a répondu oui. Lorsqu'il allait à l'hôpital Sainte-Justine et se tenait tranquille dans la salle d'attente, sa mère lui achetait une petite boîte de jus de légumes V8 et il était content...( ) Nous sommes dans le quartier le plus criminalisé au Canada. Des élèves de 10 et 11 ans ont subi des avortements. Pour régler les problèmes de prostitution, il a fallu interdire l'accès de la cour d'école aux adultes à l'exception des surveillants... ( ) À Montréal, les enfants du quartier Hochelaga ont une espérance de vie inférieure de neuf ans à ceux de Westmount. La mortalité infantile et les problèmes de santé - maladies infectieuses ou respiratoires, anémie, etc. - sont aussi deux fois plus importants. Au Québec, 6,3 % des bébés naissent avec un poids insuffisant (moins de 2,5 kilos). Dans les quartiers pauvres, le taux double. À 12 % ce sont les mêmes que dans le tiers monde. »*** (Demers, 1990). Selon une publication du Comité de la protection de la jeunesse, environ 5 000 enfants, adolescentes et adolescents se prostituent dans la seule région de Montréal.

À cela s'ajoutent les cas d'abus, de violence physique et psychologique et de négligence qui sont trois fois plus fréquents dans la moitié de l'ensemble des quartiers montréalais les moins favorisés (Bouchard, 1990). Même si on retrouve de la violence dans toutes les classes sociales, elle se concentre beaucoup plus souvent dans les milieux où sévit la misère. ***« Les études américaines confirment que là où le chômage sévit le plus durant l'année ou même le mois précédant la prise de données, là se jouent aussi le plus de drames dans les relations entre les parents et les enfants ou entre les conjoints. »*** (Bouchard, 1990).

Le mémoire du Conseil scolaire de l'Île de Montréal (1991) rapporte que, sur le territoire recouvrant les huit districts les plus défavorisés de Montréal, on signale en 1989: 38,3 % de l'ensemble des crimes, 40,3 % des crimes contre la personne, 97,6 % des cas de prostitution et 62,5 % des délits liés à la drogue. Et pourtant, ces districts ne comptent que 23 % de la population de Montréal.

La scolarisation qui est un facteur déterminant pour obtenir un emploi est difficilement accessible à un pourcentage croissant de la population.

Il est évident que le niveau de scolarité est un facteur déterminant pour accéder à l'emploi et à un revenu décent. Le risque de pauvreté est quatre fois plus élevé pour quelqu'un qui n'a pas son diplôme secondaire que pour un diplômé universitaire. Même les tâches les moins valorisées exigent maintenant un diplôme de secondaire V. Or, on constate que la proportion d'élèves qui quittent le secondaire sans avoir en poche leur diplôme atteint aujourd'hui 40 %, alors qu'en 1979, cette proportion était de 28 %. Que s'est-il passé? Selon Daniel Maisonneuve (MEQ, 1989), plusieurs facteurs expliquent cette hausse: l'amélioration du marché de l'emploi chez les jeunes, le déplacement des effectifs vers la formation continue et le déclin de l'enseignement professionnel. Cependant, 5 % de ces échecs ou abandons seraient directement attribuables à la hausse du seuil de réussite sans mesure d'aide correspondante. Notons que la note de passage est passée de 50 % à 60 % au secondaire, depuis l'année scolaire 1982-1983. Cette mesure s'ajoute donc aux autres facteurs d'échecs et d'abandons liés à la pauvreté.

QU'EST-CE QUE LA PAUVRETÉ?

La pauvreté entraîne la privation de biens matériels et culturels, la dévalorisation et l'absence de contrôle et de pouvoir social, donc, l'incapacité de surmonter sa situation sans aide extérieure.

Dans son rapport de 1979, le Conseil supérieur de l'éducation définissait ainsi la pauvreté: ***« La pauvreté est à la fois un phénomène économique, social et culturel. Du point de vue économique, elle consiste en la privation de biens essentiels répondant aux besoins vitaux: se nourrir, se loger, se vêtir. Du point de vue social, c'est l'absence de contrôle sur les institutions et la dévalorisation. Du point de vue culturel, c'est l'imposition des valeurs des classes dominantes, la dépendance, la frustration! La pauvreté n'est donc pas uniquement une privation de biens matériels - nourriture, logement, vêtement - et de biens culturels - loisirs, instruction, communication - mais aussi une absence de contrôle et de pouvoir social ».*** (CSE 1979, p. 42).

Cette définition de la pauvreté met en évidence son caractère quasi irréductible si des facteurs extérieurs, des mesures compensatoires, ne viennent aider les personnes pauvres à sortir de leur condition. En effet, la pauvreté attaque non seulement leur capacité de consommer, mais aussi leur santé, leur estime d'elles-mêmes, leur autonomie et surtout leur capacité de contrôler leur destin.

La pauvreté n'est pas un phénomène nouveau. Ce qui est inquiétant dans le contexte actuel, c'est son caractère de plus en plus structurel.

La pauvreté n'est pas un fait nouveau. C'est un phénomène qui fluctue au gré des variations de la conjoncture économique. En période de prospérité économique, la pauvreté devrait diminuer, à moins qu'elle ne soit structurelle, alors qu'en période de récession, le phénomène s'accentue si des mécanismes de correction ne sont pas mis en place afin d'en minimiser les effets. Ce qu'il y a de plus inquiétant dans la situation actuelle, c'est justement le caractère de plus en plus structurel de la pauvreté.

LE CARACTÈRE STRUCTUREL DE LA PAUVRETÉ

On parle de caractère structurel quand la pauvreté est liée non pas à une conjoncture de récession, mais à la structure même de la production ou de la distribution de la richesse.

Deux mécanismes interviennent dans le développement économique d'un pays ou d'une région: la production de la richesse et la distribution de la richesse produite. Des ratés dans le fonctionnement de l'un ou l'autre de ces mécanismes auront des incidences directes sur l'élargissement du nombre de personnes pauvres ou l'approfondissement de leur misère par rapport au niveau de vie moyen de la population.

Lorsque la pauvreté est liée à une conjoncture particulière de récession, on peut croire qu'elle sera temporaire et que la reprise économique en réduira l'ampleur et la profondeur. Mais lorsque la pauvreté est liée à l'orientation, à la structure même des mécanismes de production ou de redistribution de la richesse, elle persistera même en période de prospérité économique. C'est ce qu'on a constaté au Québec de 1983 à 1990.

Depuis 1983, le Québec a connu une croissance économique qui a surpassé celle de la plupart des pays industrialisés. Les mécanismes de production de la richesse ont donc relativement bien fonctionné.

En effet, après avoir été durement touché par la grave récession de 1982, le Québec a connu une reprise économique intéressante, marquée par un taux de croissance annuel moyen de 4,3 % du Produit intérieur brut réel au cours de la période 1983-1989. (CEQ, 1990, b).

Malgré cette croissance économique importante, on dénombre toujours au Québec plus d'un million de pauvres, dont le tiers sont des enfants. (CEQ, 1990, b) Les refuges pour personnes itinérantes, les soupes populaires et autres organismes de charité se multiplient sans parvenir à répondre à la demande.

Malgré cela, la condition des pauvres se détériore, le bassin des personnes pauvres s'élargit. Les politiques gouvernementales sont largement responsables de cette paupérisation croissante.

« En 1990, Moisson Montréal, une banque alimentaire de la région métropolitaine, aura pour sa part redistribué 5 millions de livres de provisions à 135 comptoirs de dépannage. Moisson Montréal, qui prévoit récupérer et redistribuer en 1991 près de 10 millions de livres de provisions à ses 135 organismes de dépannage, savait déjà, en septembre, que ceux-ci, en 1990, enregistreraient une hausse de plus de 20 % des bénéficiaires comparativement à 1989. De plus, son plus récent sondage établit l'arrivée de clientèles nouvelles, quelques semaines seulement après la mise en vigueur de la nouvelle Loi de l'assistance sociale et des récentes restrictions de l'assurance-chômage, et une augmentation prévisible de près de 40 % de la clientèle de la plupart des comptoirs de dépannage alimentaires et des soupes populaires en 1991. » (Bernier, 1990).

Le phénomène de l'itinérance se développe de plus en plus. Même si c'est à Montréal que l'on recense le plus de personnes itinérantes, le phénomène s'étend à des villes d'importance moindre comme Québec, Sherbrooke, Trois-Rivières. ***« Montréal, Trois-Rivières et Sherbrooke remportent d'ailleurs la palme des villes canadiennes les plus démunies: plus de 20 % de leur population vit sous le seuil de la pauvreté. »*** (Demers, 1990).

La désinstitutionnalisation a eu un effet direct sur l'augmentation de la population itinérante: ***« La pauvreté prend encore visage de malades mentaux. Par la désinstitutionnalisation des services, sans préoccupation de l'encadrement nécessaire à la réinsertion sociale, ils sont devenus plus pauvres et plus désemparés qu'ils ne l'étaient. Ils forment entre 35 % et 50 % de la population itinérante de Montréal. »*** (Conférence religieuse canadienne, 1988, p. 8). En 1986, on estimait entre 10 000 et 15 000 le nombre de personnes itinérantes à Montréal. Sur ce nombre, 3 000 étaient des femmes et, le phénomène de l'itinérance féminine étant nouveau, on comptait environ 125 places seulement dans les centres d'hébergement pour femmes.

LES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES

Les politiques actuelles de redistribution de la richesse élargissent la pauvreté.

Il est évident que les politiques actuelles de redistribution de la richesse, mises en place par les gouvernements, accroissent les disparités en favorisant la concentration de la richesse entre les mains d'un pourcentage de plus en plus restreint de la population.

Depuis le début des années 1980, les salaires des travailleuses et travailleurs ont connu une érosion importante. Or, les salaires demeurent le principal véhicule d'accès aux biens produits.

On constate que, depuis le début des années 1980, l'érosion des salaires s'est soldée par une importante perte du pouvoir d'achat des travailleuses et travailleurs, puisque les hausses de salaire négociées dans les grandes conventions collectives ont été inférieures à l'inflation. Quant au salaire minimum, il avait chuté de 28 % en termes réels entre 1977 et le début de 1990.

En 1977, les salaires représentaient 75 % de l'ensemble des revenus des Québécoises et Québécois; en 1987, ils n'en constituaient plus que 70 %. (IRIR, 1987). De 1983 à 1986, la richesse collective s'est accrue de 12 %. Pourtant, pendant cette même période, le salaire moyen a baissé de 4 %, les salaires négociés qui avaient été lourdement touchés pendant la période antérieure de récession ont encore été réduits de 2 % pendant ces trois premières années de la reprise. Par ailleurs, pendant la même période, les salaires des cadres ont augmenté dans une proportion de 8 %.

Le travail régulier est de plus en plus rare... la précarité s'élargit. Le revenu d'emploi diminue.

Au début des années 1980, seule la moitié de la main-d'oeuvre québécoise bénéficiait d'un emploi « régulier à temps plein ». Depuis, l'emploi à temps partiel a crû plus rapidement que l'emploi à plein temps: une augmentation de 16,2 % de 1984 à 1988 pour le premier et de seulement 10,8 % pour le deuxième. Le revenu d'emploi, qui devrait normalement être le premier véhicule de redistribution de la richesse collective, a donc diminué de façon significative.

La pauvreté frappe de plus en plus de membres de la population active.

Dans un tel contexte, il n'est pas surprenant que la pauvreté ne demeure pas exclusivement le lot des chômeuses et chômeurs de longue durée et des personnes assistées sociales et qu'elle s'étende rapidement à la population active. ***« Une étude récente du Conseil canadien de développement social révèle en effet que le nombre de ménages de travailleuses et travailleurs pauvres a augmenté de 27 % au Canada durant la période 1973-1986...[] on constate que parmi les familles mal loties, la part de celles avec deux conjoints qui travaillent augmente. Le pourcentage est passé de 27 % en 1973 à 33,2 % en 1986. Et comme quoi l'emploi ne constitue pas toujours un passeport pour quitter le pays de la pauvreté, dans 6,4 % des familles pauvres, les deux conjoints travaillaient à plein temps ».*** (CEQ, 1990, b, p. 41).

Lorsque le travail à plein temps des deux conjoints ne suffit plus à assurer à la famille une vie décente et ce, en pleine période de prospérité économique, c'est que le véhicule principal de redistribution de la richesse est mal orienté.

Les politiques néolibérales restructurent l'économie au détriment des moins riches.

Le néolibéralisme qui caractérise les politiques gouvernementales a un effet direct sur l'accroissement de la pauvreté et la concentration de la richesse collective entre les mains de l'entreprise privée. La privatisation, la déréglementation, la réduction du rôle social de l'État, les coupures dans les dépenses publiques, le maintien de taux d'intérêts élevés et, enfin, la réduction de la progressivité de l'impôt sont les tendances lourdes qui ont dirigé les politiques gouvernementales des dix dernières années. Ces choix politiques ont eu une influence majeure sur le partage de la richesse. (CEQ, 1990, b).

En orientant ses politiques sur le développement de l'entreprise privée au détriment du bien-être de la main-d'oeuvre et de son rôle d'agent redistributeur de la richesse collective, le gouvernement participe à l'élargissement et à l'approfondissement de la pauvreté.

La part des entreprises dans la fiscalité est réduite alors que celle des particuliers augmente.

Les politiques fiscales représentent un canal important de redistribution de la richesse. Or, on constate qu'en 1987, 90 000 entreprises canadiennes ne payaient aucun impôt. De plus, de 1981 à 1989, la part des entreprises dans le système fiscal fédéral a baissé de 13,5 % à 11,3 % alors que la part des particuliers, qui représentait 40,1 % en 1981, s'élevait à 44,3 % en 1989.

Au provincial comme au fédéral, la réforme de la fiscalité a rendu le dispositif fiscal de moins en moins progressif. Les abris fiscaux pour les mieux nantis se multiplient. Les gouvernements vont récupérer ce manque à gagner par le biais de la taxation à la consommation qui contribue à rendre le système encore moins équitable. On peut résumer ainsi les aspects majeurs du système fiscal actuel: ***« Un impôt sur le revenu de moins en moins progressif, une faible taxation des entreprises, un laxisme indécent face aux dépenses fiscales et des taxes à la consommation qui ne cessent de gagner en importance. »*** (CEQ, 1990, p. 35).

Les politiques sociales redistribuent de moins en moins la richesse.

Enfin, les politiques sociales ont été largement entamées par la lutte au déficit de telle sorte que leur rôle redistributeur est de moins en moins efficace.

De 1960 à 1980, le développement des politiques sociales au Canada et au Québec a permis une réduction importante de la pauvreté et une amélioration dans les conditions de vie et de santé des personnes pauvres. La consolidation de politiques sociales en éducation, santé et bien-être a permis au Québec de rattraper un retard d'un demi-siècle en deux décennies. La mise sur pied d'un système d'éducation accessible et gratuit, jusqu'à l'université, d'un système de santé moderne et gratuit, enfin, le développement des programmes d'assurance-chômage et d'assistance sociale ont été la pierre d'angle de l'élévation du niveau d'instruction, de santé et de vie de la population québécoise. Toutes ces politiques sociales ont joué un rôle déterminant dans la lutte aux inégalités, entre autres, à la pauvreté au Québec.

On assiste à la réduction des budgets et à la réorientation des objectifs en éducation.

Depuis le début des années 1980, toutes ces politiques ont été malmenées et participent de moins en moins à la réduction des inégalités. En éducation, les budgets sont réduits, les écoles privées sont davantage subventionnées dans un contexte de restrictions budgétaires, les frais de scolarité universitaire sont augmentés, les programmes pour enfants en difficulté réduits, les classes et écoles spécialisées pour enfants dits « doués » se multiplient. En un mot, l'élitisme, la performance et la concurrence ont remplacé notre idéal d'égalité des chances.

En santé, la gratuité des services est atteinte.

On constate les mêmes orientations du côté de la santé. On réduit les soins et médicaments remboursables, on applique un impôt à rebours (*) sur des services comme les médicaments, les soins dentaires aux enfants, les soins d'optométrie et les orthèses et prothèses. On remet aux familles la charge des handicapés physiques et mentaux, on réduit les programmes de soins dentaires gratuits. On privatise certains services, notamment ceux qui s'adressent aux personnes âgées, comme l'hébergement et l'aide domestique, et ce, alors que la population vieillit.

L'accessibilité au loisir est grandement réduite, particulièrement pour les groupes les plus défavorisés de la société

De même dans le domaine du loisir et de la culture, la grande majorité des programmes d'aide à la personne, d'initiation et de formation à la pratique de nouvelles activités ont été éliminés. Parmi ceux-ci, une bonne partie s'adressait justement aux groupes les plus défavorisés de la société. Du côté des équipements culturels et de loisir, c'est la tarification à outrance qui a fait son apparition en réduisant ainsi l'accessibilité.

Les programmes d'assistance sociale subissent des coupures importantes et une réorientation en profondeur.

Enfin, les programmes d'assistance sociale et d'assurance-chômage ont subi des coupures importantes, mais surtout, une réorientation profonde. Ils s'axent maintenant davantage sur les besoins des entreprises que sur ceux des personnes sans emploi et maintiennent pour elles un réservoir de main-d'oeuvre docile et sous-payée.

On assiste à un dénigrement des personnes assistées sociales.

Mais ce qui est plus grave encore, c'est que la propagande gouvernementale a été orientée de telle façon que les bénéficiaires du « BS » sont de plus en plus perçus comme incapables, paresseux et profiteurs, responsables de leur condition, alors que le taux de chômage officiel dépasse 11 % et que les canaux de redistribution de la richesse participent à l'augmentation des exclus.

Quand un gouvernement abdique de plus en plus son rôle de redistributeur et laisse aux organismes philanthropiques le soin de prendre la relève, les initiatives locales peuvent-elles suffire à remonter le courant?

Les églises, les banques alimentaires, et autres organismes de charité, font un travail utile, mais ils ne peuvent prendre la relève de l'État qui se désengage même si M. Parizeau voit dans ce phénomène une saine concurrence. ***« On voit apparaître, au niveau des services sociaux, ce type de concurrence où des groupes communautaires, fonctionnant à partir de règles tout à fait différentes de celles de l'administration publique ou de celles des réseaux, sont en train, encore une fois, sur le plan de l'efficacité même des services, de démontrer une aptitude à l'innovation tout à fait remarquable ».*** (Parizeau, 1990, p. 57)

Cependant les organismes du milieu communautaire et du loisir demeurent incapables, faute de ressources humaines et financières appropriées, d'assurer les services que les réseaux publics devraient normalement assumer; cela est d'autant plus vrai que ces organismes sont aussi tributaires de l'État pour une bonne partie de leurs revenus et qu'ils ont aussi subi des coupures.

L'ÉCOLE PEUT-ELLE RENVERSER LA VAPEUR?

Une première erreur serait de croire que l'école peut contrer toutes les causes extérieures des difficultés vécues par les élèves. Une deuxième serait de penser qu'elle ne peut rien faire.

Que retenir de tout ceci, sinon que nous assistons à l'appauvrissement d'une partie croissante de la population, que des enfants sont touchés en plus grand nombre par ce phénomène et qu'une telle condition a des effets certains sur leur propre réussite scolaire.

Plusieurs adultes qui retournent aux études subissent les mêmes contrecoups de la pauvreté, particulièrement les femmes ayant la responsabilité d'une famille monoparentale.

Cependant, il ne faudrait pas, à partir de ce constat, s'inscrire dans une démarche fataliste et croire que le rendement scolaire est déterminé une fois pour toutes par les conditions sociales et économiques extérieures à l'école. Si tous les intervenants et intervenantes scolaires croient que leurs activités à l'école et dans la salle de classe sont inefficaces, il est clair qu'elles le deviendront totalement. Or, sans nier que plusieurs facteurs extérieurs à l'école demeurent des tendances lourdes qui influencent la réussite scolaire, on ne peut non plus sous-estimer le rôle de l'école pour améliorer les conditions et les chances d'apprentissage des élèves concernés.

Plusieurs expériences sont tentées pour améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des enfants des milieux pauvres. Ces expériences représentent sûrement un élément important pour briser le cycle infernal pauvreté-sous-scolarisation-pauvreté. Cependant, malgré toute sa bonne volonté, le personnel qui s'y engage ne peut, à lui seul, remédier à l'ensemble des problèmes nés de politiques gouvernementales déficientes.

LES CHANGEMENTS SOCIAUX

Les changements profonds qui affectent la famille, la culture des jeunes, le marché du travail, la composition ethnique de la population, la connaissance, les communications, enfin, l'ensemble des éléments de notre mode de vie, ne sont pas sans effet sur l'école. Jusqu'à quel point, cette dernière est-elle atteinte par ces transformations? Comment répond-elle à ces nouvelles réalités?

LES TRANSFORMATIONS DANS LA CELLULE FAMILIALE

La famille a été et demeure le lieu premier d'apprentissage et de socialisation de l'enfant.

La famille québécoise a été et demeure le lieu premier de socialisation des enfants. C'est dans la famille qu'on reçoit la première préparation, le premier bagage pour faire face aux réalités scolaires d'abord, aux exigences du marché du travail ensuite et enfin, à la vie en société avec tout ce que cela comporte.

Or, la cellule familiale a subi de profondes transformations.

Or, depuis le début des années 1960, la famille québécoise a connu des transformations profondes. Ces transformations influencent-elles le comportement des enfants? leurs résultats scolaires? Si oui, en quel sens?

La rupture de la cellule familiale traditionnelle marque la période 1960-1980.

Un des changements les plus importants dans la cellule familiale québécoise est, sans contredit, la mobilité conjugale des parents. L'augmentation relativement récente au Québec des divorces, séparations, remariages ou unions libres a été un élément social marquant des trente dernières années. Vingt pour cent des familles sont maintenant dirigées par un seul parent, le plus souvent la mère, et l'on estime que 45 % des enfants canadiens nés entre 1975 et 1977 connaîtront la rupture de l'union parentale avant d'atteindre l'âge de vingt ans. Ce pourcentage sera probablement plus élevé pour les enfants nés après 1985. (IQRC, 1990b, p. 2).

Cette rupture a un effet non seulement sur la stabilité affective des enfants, mais surtout sur la situation économique des familles.

Cette remise en question de la famille traditionnelle a un effet non seulement sur la stabilité affective des enfants, mais aussi et surtout, sur la situation économique des familles. En 1986, 85 % des familles monoparentales étaient dirigées par des femmes. Etant donné que le divorce se traduit généralement par l'érosion de la situation financière des femmes et que, dans la plupart des cas de ruptures, ce sont elles qui ont la garde des enfants, il n'est pas surprenant de constater que tant d'enfants soient victimes de la pauvreté. Les familles pauvres dirigées par des femmes représentent 95 % de l'ensemble des familles monoparentales bénéficiant de l'aide sociale, donc sous le seuil de pauvreté. (Paquette, 1989).

L'entrée massive des femmes sur le marché du travail est aussi un fait marquant des deux dernières décennies.

Entre 1975 et 1989, le taux d'activité des femmes a crû régulièrement, passant de 40,1 % à 53,4 %. Mais le changement le plus important ayant des effets sur l'école est probablement l'accroissement de la présence, à plein temps, de jeunes mères sur le marché du travail. Durant les années 1960 et 1970, les mères de jeunes enfants interrompaient souvent leur vie active, pendant quelques années, ou encore ne travaillaient qu'à temps partiel. ***« Ces deux comportements sont en nette régression depuis dix ans: les jeunes femmes avec enfants se retirent beaucoup moins du marché du travail. En 1987, 56 % des mères de jeunes enfants étaient actives sur le marché du travail. Le salaire versé à l'homme n'est plus considéré comme un salaire familial et le travail salarié des épouses n'est plus considéré comme***

apportant un salaire d'appoint au ménage: leur revenu est devenu une composante essentielle du revenu familial.» (IQRC, 1990b, p. 120).

Peut-être cela évitera-t-il, pour l'avenir, que tant de familles à monoparentalité féminine ne soient pauvres. Mais cela ne saurait résoudre entièrement le problème: la stabilité du couple n'étant plus chose acquise, il faudra que la société prévoit d'autres mécanismes pour assurer aux enfants et à celles ou ceux qui en ont la charge un avenir autre que la pauvreté. Une société sans enfants est une société sans avenir. Une société où les enfants ont été handicapés dans leur avenir scolaire et social par la pauvreté est une société handicapée pour l'avenir. Le Québec peut-il se permettre de « handicaper » son avenir?

La baisse du taux de natalité fait en sorte que les enfants vivent dans une fratrie réduite.

Un autre élément majeur qui affecte la famille est la baisse du taux de natalité. Les couples ayant moins d'enfants, ces derniers vivent dans une fratrie plus réduite et sont même souvent enfants uniques. On estime à 81 % les familles québécoises actuelles ayant des enfants de moins de dix-huit ans, dont la taille se réduit à un ou deux enfants. (IQRC, 1990b). Ce changement a sûrement un impact sur le processus de socialisation de ceux-ci, sur leur culture et aussi sur leur aptitude à se plier à la discipline de l'école et à composer avec d'autres enfants. Cependant, étant donné que la recherche a, jusqu'à maintenant, peu examiné l'impact de cette transformation sur le comportement scolaire des jeunes, nous devons nous limiter à faire certaines hypothèses.

On assiste également à une réduction du rôle de la famille élargie (parentèle).

Une récente étude de Fortin (1987) met en lumière que si dans les classes ouvrière et agricole une partie de la parentèle demeure stable, on constate que c'est de moins en moins le cas dans la classe moyenne où la mobilité des couples les éloigne de plus en plus souvent du reste de la famille. Ainsi, si les réunions familiales du temps des Fêtes gardent une grande importance dans la vie québécoise, le rôle de la famille élargie comme soutien à la famille a été considérablement réduit dans bien des milieux, et les familles de la classe moyenne doivent de plus en plus souvent avoir recours à des garderies ou des gardiennes payées pour assurer la garde des enfants.

LES IMPACTS DE CES TRANSFORMATIONS SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les effets de ces transformations se font-ils ressentir à l'école et ont-ils un impact sur l'échec et l'abandon scolaires? La recherche dans ce domaine nous fournit des résultats souvent contradictoires. Il est donc nécessaire de suggérer beaucoup de nuances dans les liens à établir entre l'un ou l'autre de ces facteurs d'ordre familial et la réussite scolaire, ou encore le comportement à l'école.

Est-ce la rupture entre les parents qui influence le comportement scolaire des enfants ou les changements économiques qui suivent souvent la rupture du couple?

La rupture du mariage a-t-elle un impact sur le comportement des enfants et leur réussite à l'école? Lorsqu'on compare les enfants de familles monoparentales issus d'un divorce avec ceux d'autres types de familles, on constate que leur développement cognitif ne présente pas beaucoup de différences avec celui des autres enfants.

La différence s'accentue si on étudie les résultats académiques des deux groupes. On constate alors un rendement inférieur pour les enfants des familles monoparentales. Cet écart dans le rendement peut cependant être lié à d'autres facteurs que le traumatisme affectif vécu lors de la rupture parentale, par exemple, la pauvreté ou le manque de disponibilité du parent qui doit assumer seul toutes les tâches. (IQRC, 1990b).

Les données de Statistique Canada indiquent, qu'en 1986, le taux de décrochage scolaire des élèves issus de familles pauvres était de 2,2 fois plus élevé que celui des élèves provenant de familles non pauvres.

C'est au niveau du comportement scolaire que les recherches mettent en relief le plus de différences entre les enfants de familles divorcées ou reconstituées et les enfants des autres familles. On signale, par exemple, des problèmes d'assiduité, d'agressivité, de manque de maîtrise de soi, de tristesse, d'anxiété, etc. Cependant, compte tenu que ces recherches comportent un facteur de subjectivité important, puisqu'elles s'établissent à partir de la perception des éducatrices et éducateurs et que les instruments de mesure sont imprécis, on peut difficilement évaluer jusqu'à quel point rupture du mariage et comportement des enfants en classe sont réellement liés. Il n'en reste pas moins que les conflits entre les parents, qui se soldent par le départ de l'un des deux et la présence au foyer d'une seule personne, parfois dépassée par l'ampleur des tâches à accomplir, peuvent avoir des répercussions sur l'horaire des repas et de sommeil des enfants, sur le suivi accordé aux tâches scolaires et enfin, sur la stabilité émotive des enfants. Cependant, d'après plusieurs recherches, le facteur le plus important serait la pauvreté qui suit souvent la rupture du mariage, principalement dans les cas de monoparentalité féminine des familles. Or, nous avons vu que la pauvreté entrave sérieusement la réussite scolaire des élèves. Selon Statistique Canada, les risques d'échecs des enfants canadiens issus de familles à faibles revenus sont presque deux fois supérieurs à ceux des autres enfants. (Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1991). Une chose est certaine, les multiples transformations familiales et sociales ne sont pas sans effet sur les enfants d'âge scolaire.

Le travail à l'extérieur des deux parents influence-t-il le rendement scolaire?

Quel est l'effet du travail des deux parents à l'extérieur du foyer sur le rendement scolaire des enfants? Ici encore, les résultats ne semblent pas clairement établis; cependant, un facteur important de la baisse du rendement scolaire est, semble-t-il, le manque de suivi académique de certains enfants. On s'accorde généralement pour constater que plusieurs parents ne consacrent pas assez de temps à l'encadrement des devoirs et leçons des enfants. Faut-il attribuer ces lacunes à l'absence de la mère? La réalité n'est pas si simple, puisque peu d'études présentent des différences significatives entre les enfants dont la mère travaille et ceux dont la mère est à la maison. Certaines mettent même en évidence que, si l'impact du travail de la mère peut être négatif sur les résultats scolaires des enfants de sexe masculin, il aura un effet positif sur ceux des filles. On peut penser que le fait de voir leur mère exercer un métier a un effet stimulant sur la motivation des filles à se scolariser davantage, alors que les garçons du même âge gagnent peut-être à la présence plus constante d'un parent auprès d'eux.

La réduction de la taille de la famille et du rôle de la famille élargie a-t-elle un effet sur la réussite scolaire?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, peu de recherches ont tenté de cerner l'impact de l'absence de frères et soeurs ou du rétrécissement du rôle de la famille auprès des enfants sur la réussite scolaire. Par ailleurs, plusieurs études ont démontré l'importance de la présence d'un adulte pouvant fournir un appui, être un médiateur entre l'école et la culture familiale. Ce rôle pouvait autrefois être joué par l'un ou l'autre des parents, une grande soeur, un grand frère ou encore un membre de la famille élargie. Dans la mesure où le nombre d'adultes aptes à remplir ce rôle dans la famille se réduit, les enfants qui éprouvent des difficultés scolaires ou manquent de motivation peuvent plus difficilement compter sur cette médiation pour se tenir à flot. C'est peut-être cette absence de médiation qui se fait davantage sentir dans le cas de familles monoparentales ou de parents qui oeuvrent à l'extérieur du foyer. Nous verrons plus loin l'importance de cette médiation dans le processus d'apprentissage.

Le personnel de l'éducation doit oeuvrer sans les ressources nécessaires pour faire face aux exigences croissantes que les changements sociaux et familiaux font peser sur l'école.

Par ailleurs, la structure scolaire, surtout au secondaire où les spécialistes se succèdent, ne permet pas facilement à l'élève de trouver un adulte capable de l'appuyer dans son cheminement scolaire. Une recherche de l'IQRC (1990b) met en évidence le nombre de prouesses que doit accomplir le personnel pour faire face à la situation. Il fera appel au bénévolat des mères, utilisera comme support des personnes âgées, ou sollicitera l'aide du CLSC ou de la DPJ, mais partout, un manque de ressources et de support se fait sentir.

« En 1986, près de 37 000 cas ont été signalés aux directions de la protection de la jeunesse dans l'ensemble des régions du Québec pour divers motifs tels: mauvais traitements, négligences, abus sexuels, etc. » (MEQ, 1988, p. 14). Et ces enfants sont à l'école et on attend d'eux qu'ils réussissent, qu'ils soient motivés, attentifs et performants.

LA CULTURE DES JEUNES MARQUÉE PAR LA PRÉCARITÉ

La précarité sous toutes ses formes marque la vie des jeunes.

À quoi les jeunes peuvent-ils se raccrocher? Dans le contexte, la vie de couple leur apparaît **précaire** et avec raison. Le marché du travail ne leur offre que des emplois **précaires.** Et la **précarité** de leur existence même est fortement ressentie parce qu'ils sont sensibles aux problèmes d'environnement et aux conflits armés sévissant dans le monde. Dans ces conditions, qui ne serait porté à donner priorité aux avantages de la consommation immédiate de plaisirs et de satisfactions certaines, plutôt qu'aux investissements dans des projets où les satisfactions sont différées? Pourquoi s'engager dans un projet scolaire à long terme? Pourquoi se mobiliser déjà, pour n'en recueillir les fruits que dans dix ou quinze ans?

Au niveau des comportements, des phénomènes nouveaux apparaissent: désir de suicide, toxicomanie, diverses formes de marginalité. Les jeunes sont aussi moins portés que les générations précédentes sur les organisations structurantes, nous affirment des chercheurs québécois (IQRC, 1990b); les nouveaux rapports femmes/hommes leur font entrevoir l'avenir de manière différente.

L'influence de la télévision n'est certainement pas à négliger.

Au plan de l'appartenance culturelle et sociale comme au plan des « différences individuelles plus affirmées », les nouvelles clientèles jeunes exigent de l'école des ajustements et des transformations. On l'oublie trop souvent car ça semble trop évident, l'effet de la télévision, surtout, doit être pris en compte, tant au plan de son impact comme mode d'accès à des savoirs nouveaux qu'au plan de ce qu'elle génère comme réflexes au niveau d'une forme nouvelle d'apprentissage. Et que dire des valeurs nouvelles qui y sont véhiculées et des modèles sociaux qui martèlent les jeunes auditrices et auditeurs au cours d'heures d'écoute souvent plus longues que celles passées dans la salle de classe.

Le rôle intégrateur des clubs et associations de quartier n'a pas été compensé

Ainsi, la télévision et les modèles qu'elle propose se sont peu à peu substitués aux associations et aux clubs locaux de loisirs sportifs et culturels: ces derniers jouaient en effet, par leur animation du milieu, un rôle d'intégration sociale et d'émulation collective fort important. C'est à ce niveau que les nouvelles orientations de l'État ont probablement eu l'effet le plus négatif sur la culture des jeunes, en individualisant les expériences de loisir (et de culture), toujours au détriment des plus démunis.

Faute de services adaptés à leurs réalités, plusieurs jeunes font maintenant leurs expériences dans la rue.

LES MIRAGES DU MARCHÉ DU TRAVAIL

Le marché de l'emploi affecte la trajectoire scolaire des jeunes.

Le marché du travail et la vision qu'en ont les jeunes pèsent certainement sur les motivations et les comportements de celles et ceux qui sont à l'école. Pour diverses raisons, dont la principale nous semble être la pression sociale à la consommation combinée au phénomène de l'appauvrissement, de plus en plus de jeunes ont un emploi rémunéré en même temps qu'ils étudient. Un reportage récent de la revue *L'Actualité* (Arseneault, 1991) en faisait état, indiquant notamment que plus de la moitié des jeunes du secondaire travaillent en plus d'étudier. C'est depuis 1980 que ce comportement est en progression très claire. Pour certains, cela suppose du travail de nuit. Les lois du travail ne sont pas étanches et les protégent mal, apprend-on aussi dans cet article. Dans les cas présentés, il arrive assez souvent que la semaine de travail soit plus longue que la semaine d'études. Toutefois, une recherche réalisée pour le collégial aurait démontré qu'en bas de 15 heures de travail par semaine, le rendement de l'étudiante ou l'étudiant ne serait pas ou peu affecté. Nous ne connaissons pas, cependant, d'études concernant les élèves du secondaire. Leur âge et la période intensive de croissance qu'ils traversent nous laisseraient penser qu'on ne peut pas leur appliquer la même norme. On peut s'interroger également quant à leur rendement, leur capacité et leur motivation scolaires lorsqu'ils travaillent à temps partiel.

En même temps que le milieu du travail actuel attire par la quantité d'emplois offerts aux jeunes en comparaison de ce qu'il présentait avant l'ère du « fast food » et des services, il ne provoque guère d'illusions quant à la vision d'un métier plus permanent. Le slogan ***« qui s'instruit s'enrichit »*** est désormais plus difficile à vendre, car les emplois réguliers et à temps plein se font de plus en plus rares aux dépens d'emplois précaires et d'activités de sous-traitance. Quoique les personnes plus scolarisées chôment moins, on peut remarquer que, depuis 1975, les diplômées et diplômés universitaires sont plus touchés par le chômage qu'ils ne l'étaient auparavant. Cependant, un fait demeure vrai, ***« qui ne s'instruit pas s'appauvrit ».***

Les jeunes travailleuses et travailleurs se retrouvent surtout dans le secteur du commerce et des services, le plus faiblement rémunéré en raison de la très grande mobilité qu'on y retrouve. Par ailleurs, les études confirment généralement qu'en période de récession, le taux d'abandons scolaires baisse, tandis qu'il augmente en période où les emplois sont plus nombreux. On observe également, en période de récession, une augmentation des inscriptions à l'éducation des adultes.

L'IMPACT DE L'IMMIGRATION NOUVELLE

L'intégration des nouveaux flux d'immigrantes et immigrants demande des ajustements majeurs dans le système scolaire.

L'impact culturel et social de l'arrivée, à Montréal surtout, de flux migratoires de plus en plus variés et leur entrée massive à l'école francophone, depuis l'adoption de la loi 101, demande qu'on agisse rapidement.

Le système scolaire est loin de répondre aux besoins de ces nouvelles populations souvent ghettoïsées, qui créent de fortes concentrations ethniques dans un établissement scolaire. Les parents des communautés culturelles sont peu familiers avec la structure scolaire et le système d'éducation, connaissent peu ou pas le français et inculquent à leurs enfants des valeurs et des normes souvent contradictoires à celles que l'école leur suggère.

Au plan des services comme aux plans ethnique et idéologique, l'école ne réussit certainement pas à faire les ajustements nécessaires.

Plusieurs des jeunes arrivantes et arrivants ont vécu dans leur pays d'origine des situations traumatisantes: conflits armés, tensions sociales, guerre civile, résidence prolongée dans un camp de réfugiés. Cette expérience s'ajoute au choc déjà important d'apprendre à vivre dans un milieu différent au plan du climat et d'apprivoiser des usages alimentaires, des valeurs et comportements sociaux nouveaux. À Montréal, maintenant 35 % des effectifs scolaires viennent des communautés culturelles et, dans plusieurs écoles, ce pourcentage peut atteindre 90 % et plus. Dans un même établissement, on retrouve plusieurs dizaines de groupes ethniques.

Au plan des services comme aux plans ethnique et idéologique, l'école ne réussit certainement pas à faire les ajustements nécessaires. Malheureusement, les mesures de réductions budgétaires n'ont guère favorisé de tels ajustements. Le nombre de classes d'accueil et le temps qu'on y passe sont insuffisants. Il en est de même des budgets pour des services professionnels aux élèves.

Les relations interculturelles ne sont pas toujours harmonieuses et les efforts pour développer la compréhension mutuelle, la tolérance et le respect des différences sont encore bien insuffisants.

DE MULTIPLES ATTENTES FACE À L'ÉCOLE

L'ampleur et la diversité des attentes vis-à-vis l'école constituent une pression énorme.

Dire que l'école doive préparer les jeunes à la tâche de renouveler le monde de demain, qu'elle doive enseigner le monde d'aujourd'hui ou encore former des citoyens éclairés, autonomes et responsables, c'est en même temps constater que l'école est un terrain où s'affrontent les multiples tensions qui traversent une société en évolution. Ces tensions marquent aussi les différents acteurs de l'école (intervenantes et intervenants en éducation, élèves, parents), dont les objectifs immédiats peuvent être divergents.

Voilà des éléments d'une crise scolaire qu'il ne faut pas négliger, mais qui n'est pas catastrophique, si on l'aborde sans trop de préjugés et qu'on accepte d'y réfléchir. Il n'en reste pas moins que l'ampleur et la diversité des attentes constituent certes un défi important qu'on a lancé à l'école actuelle.

Égalité des chances et intégration sociale, deux objectifs encore nécessaires.

On ne peut s'arrêter ici sur la description des programmes d'études, des contenus variés, auxquels doit s'intéresser l'école. Ce n'est pas le sens du débat, de l'exercice. Mais on peut se prémunir contre des réflexes « de consommation » présents dans notre société, qui nous poussent à consommer l'immédiat et qui façonneraient l'école en supermarché de consommation culturelle ou technique. Toutefois, il serait malvenu de nous enfermer dans la nostalgie de l'école de la « Gloire de mon père » ou de celle «d'Émilie Bordeleau ».

Il faut aussi s'interroger sur ce qui doit demeurer constant dans les programmes de formation de base, tout en tenant compte des différences entre les élèves, jeunes ou adultes, pour ne pas augmenter les risques d'échecs et d'abandons scolaires. Il ne faut surtout pas laisser-tomber notre vieux principe généreux : l'école est un outil de promotion sociale, d'égalité des chances et d'intégration sociale.

Certaines agentes et certains agents de l'éducation conviennent qu'ils sont dépassés par les événements et souvent débordés par l'ampleur de la tâche à accomplir. Des directions d'écoles s'interrogent sur leur capacité à faire face aux nouvelles réalités sociales sans un appui plus grand. Et, comme le souligne le rapport de l'IQRC, ***« Bien que l'on ne puisse pas dire que les intervenantes et intervenants interrogés aient démissionné face à l'ampleur de la tâche, un sentiment de découragement et d'épuisement se décèle, surtout dans les milieux défavorisés. Aux dires de plusieurs, ils ne seraient pas outillés adéquatement pour faire face non seulement aux problèmes résultant des changements familiaux mais à la multitude des problèmes sociaux qui se répercutent au sein de l'institution scolaire. »*** (IQRC, 1990b, p. 126).

Jusqu'à quel point l'école doit-elle répondre à ces nouvelles demandes familiales et sociales et dans quelle mesure le peut-elle? En milieu urbain, les familles demandent l'extension du rôle de l'école pour répondre à leurs nouveaux besoins. Les intervenantes et intervenants scolaires insistent sur la nécessité du soutien de l'école aux enfants qui sont les plus démunis. Par ailleurs, tout le monde s'accorde pour constater que l'école seule ne peut corriger l'ensemble des problèmes liés aux nouvelles réalités sociales, surtout en milieu urbain, et qu'un support doit être apporté par l'État, la communauté et l'ensemble de la société.

DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES QUI MARQUENT UN VIRAGE

À partir de la deuxième moitié des années 1970, les politiques néolibérales ont imprégné les choix scolaires au Québec et ont constitué des réorientations fondamentales par rapport aux objectifs de démocratisation, d'accessibilité et d'égalisation des chances de la période précédente.

L'IMPACT DES POLITIQUES NÉOLIBÉRALES SUR L'ÉDUCATION

Un discours particulier marque les 15 dernières années: il mise surtout sur l'initiative privée et la responsabilisation de l'individu. C'est pourquoi, on sabre aussi allègrement dans les programmes collectifs incluant tant les services de santé que les services d'éducation.

Les difficultés constatées au Québec dans notre système scolaire et exprimées par plusieurs courants de pensée ne peuvent être analysées comme un simple phénomène local, même si elles ont leurs particularités et leurs spécificités québécoises. Ces difficultés que plusieurs qualifient de « crise » prennent leur source dans les transformations économiques et sociales de notre « siècle » et sont amplifiées par le manque de consensus sur les solutions à privilégier. Un de ces courants de pensée actuellement dominant, dont le gourou est l'Américain Milton Friedman (1962), est qualifié de courant « néolibéral ». Il traverse tous les pays industrialisés et développés depuis une quinzaine d'années et il met de l'avant les idées suivantes :

- il y a trop d'interventions de l'État;
- il faut élargir le libre marché à tous les secteurs;
- il faut plus de concurrence et d'efficacité;
- il faut moins d'impôt et de règles gouvernementales.

Pour les moins radicaux de ces penseurs, les politiques sociales, que cela soit en santé, en éducation ou en ce qui a trait à la sécurité du revenu, ne fonctionnent pas, ne sont pas efficaces et n'ont pas réglé le sort des démunis par ailleurs. Les néolibéraux de la ligne dure débattent sur le fond. Ils argumentent en fonction de la liberté absolue et théorique, même en constatant qu'elle peut avoir un coût social et éventuellement nuire à certains individus. Les uns comme les autres s'entendent cependant sur les orientations énumérées plus haut.

L'éducation subit aussi l'influence de ces idées néo-libérales.

Au Québec, comme aux États-Unis, en France ou en Grande-Bretagne, les gouvernements ont subi les pressions du discours néolibéral et l'ont adopté (Rapports Gobeil, Fortier et Scowen). La seconde « réforme scolaire » a été justifiée par le langage de l'efficacité, de « l'accountability » et de l'incapacité de l'État d'aller chercher plus d'impôts. On s'est dressé aussi contre les illusions portées par la réforme précédente. Pour les penseurs néolibéraux, l'égalité des chances est un mythe. En outre, ils avancent même que le « marché libre » peut s'étendre jusque dans le secteur de l'éducation. Une concurrence parfaite entre les établissements scolaires serait de nature à améliorer les choses.

D'abord par des mesures de réductions budgétaires...

Dès le début des années 1980, nous avons constaté qu'après une période d'évolution et de progrès considérables dans nos institutions sociales, dont l'école, de nouvelles politiques allaient risquer de détériorer les services qu'elles offraient et saper dans des acquis importants (CEQ, 1981). À l'apparition des premières mesures, nous avons surtout réagi à celles qui affectaient les budgets sociaux. Nous avons fortement

protesté, dans plusieurs mémoires, débats publics ou par nos revendications en négociation, contre la « gestion de la décroissance » qui maintiendrait les Québécoises et Québécois dans le « sous-développement éducatif » et qui signifiait l'abandon de plusieurs grands idéaux généreux de la réforme de l'éducation.

Si nous nous opposions aux politiques financières réduisant les budgets de l'éducation, c'est que nous envisagions qu'elles auraient des effets importants sur:

- la baisse du niveau de scolarisation;
- l'accessibilité réelle aux différents types de formation;
- les services offerts aux jeunes et aux adultes;
- la gratuité scolaire;
- la sécurité d'emploi du personnel de l'éducation.

En plus, de telles politiques porteraient atteinte aux objectifs de démocratisation souhaités dans la réforme des années 1960-1970 en regard du droit d'apprendre, consacré dans la « grande Charte de l'éducation » de 1961 puis, par la suite, dans le Rapport Parent et le « Bill 60 » qui suivit.

...qui ont affecté le milieu scolaire dans une période déjà difficile.

Il n'est pas besoin d'aligner des statistiques et de faire de longues enquêtes pour constater que les mesures restrictives et le discours qui les a accompagnées, a affecté le climat des établissements scolaires. L'incertitude, l'inquiétude, un certain mépris envers l'école dans l'opinion publique, combinés aux nouveaux défis de celle-ci, coloraient le paysage. En même temps, on appelait le personnel à se mobiliser pour un nouveau projet d'école. On peut comprendre qu'il fut reçu plutôt froidement.

La liste des effets concrets des réductions budgétaires des années 1980 serait longue à énumérer, mais il est tout de même important d'en relever les plus significatifs et de s'interroger sur les situations ainsi créées:

- insuffisance du nombre de classes d'accueil et de services donnés dans de telles classes par rapport aux besoins;
- diminution de services dans les milieux socio-économiquement faibles et en milieux pluriethniques;
- intégration précipitée d'enfants allophones dans les classes francophones et absence ou insuffisance de soutien linguistique et pédagogique lors de cette intégration;
- intégration des enfants handicapés ou en difficulté sans les services et les ressources adéquates ou suffisantes;
- mise en place de classes de « douance » qui drainent une partie des services du personnel professionnel déjà insuffisant et des ressources financières;
- diminution des services personnels aux élèves et aux familles provoquant une intervention « au plus pressé » et à la pièce;
- croissance des postes précaires au détriment d'une stabilité et d'une inadéquation de l'intervention professionnelle adéquate;
- coupure dans les programmes favorisant la participation des parents;
- réduction des plans de perfectionnement pour le personnel à une période où tout milite en faveur du contraire (nouveaux enjeux sociaux, nouvelles tensions sociales, nouveaux programmes, intégration de toutes sortes de clientèles à risques, etc.);
- fermeture d'écoles de quartiers, de villages;
- dégradation des installations découlant de l'abolition de postes d'entretien;

- appel croissant aux parents pour défrayer des coûts scolaires (matériel, cahiers d'exercices, activités parascolaires et scolaires, etc.) (CEQ, 1984 et CEQ, 1986).

Des effets similaires ont été ressentis dans des secteurs complémentaires à l'activité scolaire

Les politiques néolibérales de l'État ont également affecté des domaines d'intervention étroitement liés à l'action de l'école. Tel est le cas du secteur du loisir où le retrait de l'État a eu des effets directs et indirects importants sur le travail du personnel de l'éducation. Ainsi la dernière décennie a vu disparaître de nombreux programmes de soutien. Notons entre autres :

- l'abolition du soutien financier aux bases de plein air : elles étaient fréquemment utilisées dans le cadre d'activités scolaires et parascolaires ;

- l'abandon graduel de tous les programmes d'initiation ou de sensibilisation aux pratiques et activités sportives, culturelles et de plein air : ce soutien de l'État représentait un rapport significatif pour le budget affecté par les commissions scolaires aux activités de loisir à l'interne et à l'externe (parascolaire).

Simultanément, l'État s'est également délesté d'une bonne partie de ses responsabilités vers les municipalités, mais sans pour autant procéder au transfert des ressources financières nécessaires. Cet effet de transfert de responsabilités jumelé à la réduction du soutien financier a eu pour conséquences majeures la stagnation de l'offre d'activités de loisir par les municipalités et l'accroissement du coût de ces activités pour les utilisatrices et utilisateurs. Cette approche a eu aussi un effet négatif sur une école déjà privée de ses moyens.

Une crise fiscale oui, mais aussi des détournements financiers importants.

Nous ne voulons pas avoir l'air de minimiser les problèmes dus aux difficultés budgétaires des gouvernements ou à ce que d'aucuns ont appelé la « crise fiscale » de l'État-providence. (O'Connor, 1973). Plusieurs analystes nous ont rabattu les oreilles avec les arguments de la décroissance, de la révolte des payeurs de taxes, du « faire mieux avec moins ». Il y a eu coupures dans les services, mais y a-t-il eu pour autant diminution des dépenses de l'État?

Ce que nous pouvons constater, c'est que partout dans les pays industrialisés, les pressions politiques sont allées dans le sens de transférer les ressources financières de l'État (de la collectivité) vers le secteur de la production et de l'entreprise pour favoriser la croissance et la « reprise », et ce, au détriment de mesures sociales.

L'ÉCOLE N'EST PAS UNE ENTREPRISE DE PRODUCTION

L'école néolibérale est vue comme une entreprise de production.

Nous avons, avec raison, beaucoup insisté sur les réductions budgétaires affectant le système scolaire à l'orée des années 1980, mais il faut aussi le dire, la vision qui les accompagnait, était tout autant porteuse d'effets pervers. Marquée par les doctrines de l'efficacité et de la productivité, de la concurrence et de « l'excellence », on a malheureusement commencé « à restaurer » l'école comme s'il s'agissait d'une entreprise de production.

Et les jeunes protestent.

Lors des audiences de la Commission parlementaire sur le projet de loi 40, en 1983, un groupe de jeunes traduisait déjà son malaise devant le mode d'organisation de la semaine de travail des élèves: ***« pas de temps pour respirer, se parler et participer à des activités communautaires et collectives »*** (JEC, 1983, p. 2). Encore dernièrement, on a vu la résistance du système à leur faire place et à leur laisser la possibilité de s'exprimer par rapport aux problèmes de leur temps (guerre du Golfe). Un rapport du CSE, quant à lui, parlait des jeunes, vus dorénavant comme des ***« robots à apprendre sans tenir compte de leurs conditions de vie concrète ».*** (CSE, 1984a, p. 22). Semaine plus longue, exigences (seuils de passage) plus élevées,

conditions d'apprentissage plus difficiles, et on se surprend que certaines et certains veuillent débarquer.

Et le personnel est devenu exécutant.

Manifestement, ce qu'a maintes fois exprimé le personnel de l'éducation, sur les problèmes relatifs à son rôle, relève davantage de l'émetteur (contrôleur en plus) que de l'éducateur-penseur. L'artisan, disait un « prof » de Laval, a cédé la place à l'exécutant (Baby, 1990).

Pour fins d'illustration, nous relèverons ci-après quelques commentaires sur le changement dans la nature de la fonction éducative:

- on a oublié que cette fonction exige des activités multiples de la part du personnel (animation, collaboration, interdisciplinarité, coordination, suivi, perfectionnement, etc.);
- la multiplication des normes, des règles, des évaluations et des contrôles ne favorise pas des expériences valorisantes d'encadrement;
- l'accent est mis sur l'évaluation aux dépens de l'apprentissage et du développement des personnes;
- il y a perte de contrôle sur les outils pédagogiques, les méthodes, les contenus de journées pédagogiques, l'évaluation;
- une application pointilleuse des programmes d'études détaillés et de l'évaluation se fait au détriment de la créativité et de l'initiative;
- on constate une perte de considération sociale du personnel de l'éducation;
- l'autonomie professionnelle est banalisée.

Pour les néolibéraux, il s'agit de favoriser l'économique aux dépens du social...

Le poids des coupures, la pression à l'efficacité, le fait qu'on réduise l'éducation à la seule dimension de « qualifier » pour le travail illustrent bien les tensions actuelles liées au choix de société. La vision économique dominante, d'une école produisant les meilleurs pour la compétition au plan des marchés internationaux, se confronte à la vision davantage politique de la réforme scolaire précédente centrée sur l'égalité des chances et sur une convergence d'objectifs permettant de former à la fois des gens qualifiés, des citoyennes et citoyens éclairés.

Le courant dominant associe élitisme à performance et démocratisation à baisse de qualité. Et pourtant, l'économiste Pierre Fortin rappelait récemment que les pays les plus performants sur le plan économique sont aussi ceux qui ont choisi d'investir dans la scolarisation large de toutes les couches sociales de leur population plutôt que dans la formation d'une élite restreinte.

L'ÉDUCATION EST-ELLE DEVENUE UNE MARCHANDISE?

et, en éducation, de favoriser un marché concurrentiel d'établissements au détriment d'une approche permettant l'égalité des chances.

Un aspect qui revient souvent dans tout ce qui se dit et se publie sur l'école depuis quelques années, c'est le droit de parents et de leurs enfants de choisir l'établissement scolaire. Le respect de la liberté absolue du citoyen et des parents, selon les néolibéraux, conduit inévitablement au droit de choisir quels services éducatifs pourront le mieux servir leurs enfants.

Au Québec, cette approche justifie l'existence d'un réseau parallèle d'établissements scolaires privés, financés par des fonds publics, et à l'intérieur du système public, l'existence de divers modèles d'écoles à clientèles sélectionnées. Les promoteurs de telles formules s'opposent au monopole de l'école « unique ». Les penseurs néolibéraux, plus centrés sur l'approche fonctionnelle, répètent à qui veut l'entendre, que toute entreprise coûte moins cher si elle est placée en concurrence, en plus d'offrir un

meilleur service. C'est dans un tel circuit d'écoles en compétition les unes avec les autres que la performance des élèves serait donc la plus susceptible d'être élevée par rapport à un niveau donné de ressources éducatives. Les néolibéraux ajoutent aussi que la bureaucratie serait ainsi moins lourde et que les taxes pourraient alors être réduites.

Au Québec, ce soi-disant idéal de démocratie, de liberté et d'efficacité a été récemment mis de l'avant dans le Rapport Gobeil (1986) qui a proposé le système des bons d'éducation. Deux chercheurs québécois, Migué et Marceau, ont repris cette idée contre le monopole public dans notre système d'éducation et lorgnent avec sympathie du côté de ***« l'institution privée qui a réussi à se distinguer »***. Cette façon de voir ne tient nullement compte de la sélection sociale s'y opérant.

Les adultes se heurtent aux barrières des politiques gouvernementales.

Quant aux adultes qui retournent à l'école, ils se heurtent trop souvent à des barrières dressées par les récentes politiques gouvernementales.

Les modifications apportées par le gouvernement fédéral au cours des dernières années aux programmes d'assurance-chômage s'inscrivent dans les mêmes orientations restrictives que celles entreprises par le gouvernement du Québec à l'égard des bénéficiaires de l'aide sociale.

Le Canada glisse peu à peu vers le bas du palmarès des pays développés consacrant des efforts financiers importants à leurs programmes d'aide sociale. Les familles jeunes, souvent monoparentales, sont frappées lourdement par de telles réformes (CEQ, 1990b) et cela pèse de plus en plus sur la situation de leurs enfants inscrits dans les écoles. Par ailleurs, pour les adultes bénéficiant de ces programmes d'aide, le retour à l'école n'est pas toujours une ***« action volontaire et responsable »*** comme le souhaitait la Commission Jean (1981).

Ces adultes ne s'inscrivent pas toujours dans des programmes correspondant à leurs aspirations et à leurs besoins. Ils sont souvent eux-mêmes des personnes en difficulté, ayant besoin d'appui, de supports personnels et pédagogiques. Au même moment où ces personnes sont dirigées vers les établissements d'enseignement secondaire, on assiste à une diminution, en dollars constants par individu, du financement des services éducatifs pour les adultes et à un resserrement des règles budgétaires (CEQ, 1989). Et on leur demande aussi de payer des frais d'inscription et administratifs de toutes sortes. L'accessibilité et la gratuité deviennent de plus en plus des objectifs théoriques.

Enfin, nous l'avons signalé à plusieurs reprises, « l'intégration jeunes/adultes » au niveau de la formation professionnelle soulève toutes sortes de difficultés pédagogiques. Pour des motifs de rationalité administrative, est mise en péril la trajectoire d'apprentissage des deux groupes.

L'ÉCOLE DINOSAURE OU L'ÉCOLE FOURRE-TOUT?

L'école dinosaure ou l'école fourre-tout? Comment redéfinir la mission de l'école?

Devant tous les défis que les changements posent à l'école, comment redéfinir sa mission? Et que faut-il enseigner?

Est-ce que les écoles s'adaptent assez vite pour répondre aux besoins qu'anticipent les futurs travailleuses et travailleurs, citoyennes et citoyens? Que faire avec les vieilles traditions culturelles classico-humanistes? Comment apaiser l'insatisfaction des jeunes envers l'école? Plus de technologies, de laser et de penseurs à la mode? A-t-on le choix entre l'école dinosaure et l'école fourre-tout? Comment redéfinir la mission de l'école pour lui permettre d'éduquer aussi aux valeurs de tolérance, de compré-

hension internationale et d'interculturalisme, en plus de répondre aux problèmes familiaux et sociaux identifiés antérieurement (malnutrition, pauvreté, rupture des familles, violence, etc.).

Une analyse de la revue *Prospectives* s'intéressait récemment à ces questions et concluait à la mission de l'école, comme celle qui doit ***« doter les jeunes des instruments intellectuels et cognitifs de base (outils d'analyse, d'expression, techniques et scientifiques) et qui refuse de se subordonner aux impératifs du moment »*** (Gozzer, 1990, p. 32).

C'est une réponse un peu théorique face aux multiples pressions que l'institution scolaire subit de plus en plus. Les savoirs se renouvellent et s'élargissent à un rythme très rapide et la question des compétences professionnelles est de plus en plus mise en relief par les entreprises. Par ailleurs, l'école a dû suppléer aux tâches dévolues autrefois aux familles (soins, comportements, etc.), sans compter qu'on exige qu'elle améliore ses programmes traditionnels et, qu'en même temps, elle les adapte à des clientèles de plus en plus variées aux plans de la motivation, de l'origine sociale et culturelle, des niveaux d'apprentissages et même de l'âge.

QU'EN EST-IL DE LA RECHERCHE?

La recherche doit redevenir une priorité.

La recherche n'est pas souvent dans la liste des priorités, surtout en contexte de difficultés économiques... On peut se surprendre des insuffisances de la recherche en période où on prétend mettre tant de volonté de restaurer la qualité de l'éducation. Il faudrait notamment examiner à fond les acquis et les difficultés des approches compensatoires (programmes spéciaux pour allophones, enfants en milieux défavorisés) en éducation. Il faudrait analyser aussi le fonctionnement du système scolaire et son rôle en regard des autres acteurs de l'éducation au sens plus large comme ces « nouveaux lieux éducatifs » que sont les médias, les musées, les bibliothèques, les centres de loisir, les camps de vacances, les centres communautaires et d'entraide, etc... La recherche en éducation devrait porter non seulement sur les méthodes, les approches, mais aussi sur un **« ensemble d'interactions complexes »** où se situe l'apprenante ou l'apprenant (composantes affectives, culturelles, sociales). Il ne faudrait pas que « la logique » de l'adaptation de l'école aux seuls impératifs économiques inscrive les chercheurs dans une démarche restrictive par rapport aux problèmes scolaires, surtout au chapitre de l'abandon et de l'échec. Il ne suffit pas uniquement de s'inquiéter du peu de recherche en éducation, encore faut-il s'intéresser à ce qu'elle ne serve pas à balancer par-dessus bord les acquis du système scolaire.

Deuxième partie

RÉUSSITE SCOLAIRE ET FACTEURS PSYCHO-PÉDAGOGIQUES ET ORGANISATIONNELS

Les facteurs qui jouent un rôle déterminant dans la réussite, comme dans l'échec et l'abandon scolaires, sont multiples et, à divers degrés, agissent les uns sur les autres. L'école, comme institution vivante et dynamique, a une part de responsabilité dans la réussite (la majorité des élèves réussissent et persévèrent) et dans l'échec scolaires.

Cette responsabilité lui confère un pouvoir de changement en investissant dans ses forces et en agissant pour corriger ses faiblesses. Cependant, elle ne possède pas tout le pouvoir, les causes et les transformations nécessaires débordant largement le cadre scolaire.

L'objet principal de l'école étant l'apprentissage, menant au développement maximum de l'élève dans toutes les dimensions de sa personne, et le sujet central de l'école étant l'élève, nous nous intéresserons et nous nous limiterons à certains concepts et facteurs psychopédagogiques et organisationnels les concernant directement dans les situations pédagogiques où les intervenantes et intervenants ont quelque prise. Tantôt ces facteurs pourront expliquer la réussite ou l'échec et l'abandon scolaires, tantôt ils pourront indiquer des pistes possibles de solutions. La compréhension des problèmes engendre les solutions.

En ce sens, nous traiterons d'abord des facteurs psychopédagogiques qui peuvent être déterminants dans l'apprentissage. Par la suite, nous aborderons des éléments d'ordre organisationnel. Enfin, nous nous attarderons sur certains facteurs de développement qui ont une influence sur l'action des intervenantes et intervenants de l'école.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il apparaît utile de préciser certaines notions auxquelles nous référerons implicitement ou explicitement par la suite.

Qu'est-ce que réussir à l'école?

Qu'est-ce que réussir à l'école? Qu'est-ce que cette notion de réussite représente pour un élève aujourd'hui? Voilà des questions auxquelles il nous faut répondre avant de s'engager dans une réflexion plus approfondie sur les facteurs déterminants de l'échec et l'abandon scolaires.

Réussir à l'école, c'est atteindre des objectifs prédéterminés dans un laps de temps donné.

Réussir à l'école, n'est-ce pas, finalement, atteindre des objectifs fixés dans un laps de temps donné. Certains de ces objectifs d'ordre général sont établis socialement depuis longtemps (savoir lire, savoir écrire, savoir calculer, savoir exprimer sa pensée, etc.). D'autres objectifs plus spécifiques sont déterminés par des personnes et des organismes mandatés par la population, particulièrement le ministère de l'Éducation. L'idée de temps est également fort importante lorsqu'on parle de réussite ou d'échec. En effet, on dit qu'un élève échoue s'il n'a pas atteint, à la fin d'une étape prédéterminée, les objectifs établis pour celle-ci. Le temps accordé à l'acquisition de ces objectifs et le moment de sanction concourent donc, autant que les objectifs eux-mêmes, à la sélection des « bons » et des « mauvais » élèves. Pourtant, tous les pédagogues sensés s'accordent aujourd'hui à dire que ***« la plupart des élèves peuvent maîtriser les objectifs scolaires à condition qu'on leur accorde le temps nécessaire et l'aide appropriée pour effectuer les apprentissages »*** (CECM, 1986 a), p. 10). C'est donc dire que plusieurs enfants peuvent se retrouver en situation d'échec scolaire du fait justement que cette notion d'échec est construite à partir d'une confusion entre vitesse d'acquisition de connaissances et d'habiletés et capacité d'apprentissage.

Un certain nombre de recherches indiquent ***« qu'il n'y a pas de grosse différence d'aptitude entre ceux qui quittent prématurément l'école et les diplômés du niveau secondaire qui ne s'orientent pas vers le collège. Les deux groupes diffèrent très nettement dans leur maîtrise des compétences fondamentales »*** (Morris, Pawlovich et Mc Call, 1991, p. 15).

Un autre phénomène qui met en évidence le caractère temporel de l'échec et de l'abandon est celui du retour à l'école, de plus en plus fréquent, par la voie de l'éducation des adultes, de jeunes qui n'avaient pas terminé leurs études secondaires. Pour l'année scolaire 1988-1989, 35,7 % des personnes inscrites en alphabétisation dans les commissions scolaires avaient entre 15 et 29 ans. ***« Près de 13 500 Québécois et Québécoises ont obtenu un diplôme du secondaire à l'éducation des adultes en 1987-1988. Ce nombre est en augmentation constante depuis quelques années, à la suite de la mise en place de mesures visant à favoriser la réinsertion scolaire des élèves qui ont abandonné l'école sans diplôme au secteur des Jeunes. »*** (MEQ, 1990 b) p. 54). Notons que la relativité de l'échec scolaire peut également être perçue en rapport avec les règles de sanction des études. Par exemple, la hausse de la note de passage de 50 à 60 %, sans ajustement des mesures de soutien pour les élèves déjà menacés d'échouer, a certainement eu des effets négatifs.

Le contenu du curriculum scolaire, particulièrement au secondaire, peut être vu comme un facteur d'échec, en ce sens qu'il privilégie certains champs de connaissances et en néglige d'autres.

Le contenu lui-même du curriculum scolaire peut aussi être considéré déterminant, à certains égards, dans la réussite ou l'échec des élèves. En effet, celui-ci priorise certains types de connaissances et d'habiletés et valorise, par le fait même, certains types d'intelligence. Une récente enquête du MEQ sur l'application du régime pédagogique confirme qu'au primaire le temps consacré à la langue maternelle est beaucoup supérieur à celui prescrit. Il en est de même pour les mathématiques. Il est évident que la maîtrise de la langue doit être favorisée parce qu'essentielle à la communication, à la compréhension et à l'ouverture aux autres champs du savoir. Par ailleurs, le contenu du programme de français ne doit pas être à ce point surévalué qu'il éclipse d'autres disciplines qui permettraient à certains élèves d'être valorisés et peut-être ainsi de diminuer leurs échecs.

Au secondaire, on connaît le sort qui a été réservé peu à peu aux options au profit d'une prépondérance des mathématiques et des sciences, phénomène accentué récemment par de nouveaux aménagements au régime pédagogique. La soumission à des exigences particulières dans ces disciplines est, de plus, nécessaire pour s'inscrire dans la voie royale menant aux programmes valorisés au niveau collégial. Les arts, par exemple, se trouvent ainsi pratiquement évacués du curriculum de bon nombre d'élèves (n'en est-il pas ainsi d'une partie de notre culture!). Là encore, même si la maîtrise d'habiletés d'ordre linguistique et logique est fondamentale, le curriculum du secondaire ne devrait-il pas s'élargir davantage à d'autres champs de façon à créer un équilibre nécessaire à certains élèves pour ne pas partir perdants, à tout le moins?

Le curriculum du secondaire s'adresse uniquement aux deux types d'intelligence traditionnellement reconnus par l'école.

Non seulement le profil scolaire privilégie-t-il certaines matières, il favorise, de plus, certaines dimensions de l'intelligence. Deux chercheurs américains des universités Yale et Harvard renforçaient récemment les théories déjà soutenues par maints psychologues sur la diversification de l'intelligence en ajoutant quatre dimensions aux deux généralement reconnues, c'est-à-dire celles du type « linguistique/verbal » et du type « logique/mathématique », selon l'expression des chercheurs. Ils formulent ainsi les quatre types d'intelligence dont on devrait davantage tenir compte: l'intelligence « corporelle/kinesthésique » (utilisée par les athlètes, les pianistes, les mécaniciennes, les chirurgiens, etc.), l'intelligence « interpersonnelle » (utilisée par les psychothérapeutes, les vendeuses, les politiciens, les enseignantes, etc.), l'intelligence « intrapersonnelle » (utilisée par les personnes qui savent comprendre et analyser leurs sentiments et agir conséquemment) et l'intelligence « musicale ». Gardner et Sternberg proposent donc des modifications au curriculum scolaire, susceptibles de mener à la réussite des jeunes dont les types d'intelligence sont ignorés par l'école. Ils rejoignent ainsi un courant qui semble se dessiner du côté de nos voisins étatsuniens (il le faudra s'ils veulent atteindre 90 % de réussite au secondaire, tel qu'annoncé par le président Bush). ***« Les plus récents travaux sur l'intelligence multiple rendent encore plus évidente la nécessité d'un curriculum varié. Le curriculum doit prendre en compte le fait que les sociétés complexes requièrent et devraient valoriser plusieurs types de talents autres que ceux identifiés aux intelligences d'ordre verbal ou logique/mathématique qui dominent actuellement notre conception d'une bonne école secondaire. Les problèmes de « l'offre et la demande » dans notre société pour les six types d'intelligence doivent être considérés [...] De plus, il apparaît qu'un curriculum varié, en fonction de ces différents types d'intelligence aiderait beaucoup plus de jeunes à aimer l'école et à apprendre, ce qui favoriserait sans doute une baisse du niveau des « dropout »*** (Gage, 1990, p. 284).

Il faut élargir le curriculum sans remettre en cause l'existence d'un « tronc commun ».

Cet élargissement du curriculum du secondaire n'implique cependant pas la disparition d'un « tronc commun » qui permette l'acquisition de compétences et d'habiletés intellectuelles fondamentales, mais il remet en question le contenu essentiel de celui-ci. Il interroge également le type de formation que l'on veut voir nos jeunes acquérir.

Nos notions d'échec et de réussite sont à revoir à la lumière de la mission que l'école doit remplir.

Ces considérations sur la temporalité de l'échec et le curriculum scolaire nous ramènent inévitablement à la conception normative et élitiste de la réussite dans notre système. Bien sûr, nous le remettons en question, ce système, qui, malgré les efforts de démocratisation auxquels nous participons, continue de rejeter sur les plages de la vie des naufragés de 15, 16 ou 17 ans.

Si l'on veut que la réussite pour toutes et tous soit vraiment possible, il faut d'abord y croire, ce qui nécessite un changement profond de mentalité. Notre inconscient collectif ne nous dicte-t-il pas encore - fond janséniste ou judéo-chrétien - qu'il doit toujours y avoir des gagnants et des perdants, que seulement un petit nombre peut constituer les « heureux élus »? Mais ceux-ci n'existent pas en eux-mêmes, pas plus que

l'élève moyen ou le cancre. Il faut revoir nos notions d'échec et de réussite à la lumière de la mission que l'école doit remplir. Dans le contexte où l'évolution des connaissances et des techniques commande au monde du travail des changements constants et une adaptation conséquente de la main-d'oeuvre, ne devrions-nous pas viser pour toutes et tous d'abord une maîtrise de la communication et des connaissances d'ordre général qui leur permette d'assumer par la suite leur formation continue, scolaire ou non. Assurer la capacité d'apprentissage de toutes et tous, ne serait-ce pas là la réussite... de l'école?

Qu'est-ce que l'apprentissage? L'apprentissage est un processus actif et constructif qui oblige l'individu à repenser constamment sa représentation du monde.

Nous connaissons toutes et tous ce qu'est le processus d'apprentissage. Rappelons simplement que ce processus actif et constructif oblige l'individu à repenser constamment sa représentation du monde (par exemple, l'enfant apprend que ce qu'il appelle une rivière est en réalité un fleuve). Cette remise en question crée chez la personne qui apprend un certain déséquilibre, étape angoissante pour celle-ci jusqu'au moment où sa structure interne renouvelée atteint encore une fois un équilibre « supérieur » (un groupe qui s'agite peut parfois être le signe que les jeunes ou les adultes réalisent un apprentissage). Le défi une fois relevé, un immense sentiment d'apaisement s'installe, une grande satisfaction est ressentie. L'harmonie est revenue... jusqu'au prochain apprentissage.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET FACTEURS PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Plusieurs facteurs psychopédagogiques ont une influence sur l'apprentissage. Les recherches et expériences des dernières années en ont identifié certains qui semblent plus déterminants dans le processus d'apprentissage, tels les styles et rythmes d'apprentissage, la signifiance, la médiation, le feed-back, etc. L'école tient-elle compte de toutes ces composantes?

LA SIGNIFIANCE

L'apprentissage signifiant est celui qui permet à l'individu d'établir des liens entre une nouvelle information et les connaissances déjà acquises.

Apprendre, ce n'est pas accumuler indistinctement de nouvelles connaissances, ajouter à un amalgame de façon passive. Au contraire, l'individu interprète les informations qu'on lui présente, les traite et les comprend à la lumière de ses connaissances antérieures. Ces connaissances ne s'emmagasinent pas au hasard, elles sont organisées. ***« C'est la qualité de l'organisation de ces connaissances qui détermine la compétence de chaque individu »*** (CECM, 1990, p. 12). Comprendre signifie établir une relation entre une nouvelle expérience et l'ensemble de ce que l'on sait déjà (Changeux, 1983). La notion de signifiance découle de ce processus par lequel l'individu établit des liens entre une nouvelle information et les connaissances déjà acquises.

La signifiance exige que le défi à relever soit possible pour l'élève, assurant ainsi le développement de savoirs et d'habiletés plus solides.

Les recherches confirment que plus l'apprentissage est signifiant, plus les savoirs et habiletés développés sont solides et persistent dans le temps. On peut même affirmer qu'il ne peut y avoir d'apprentissage sans un minimum de signifiance. La signifiance exige aussi que les défis posés aux élèves dans les situations d'apprentissage soient possibles à relever pour eux, c'est-à-dire ne doivent pas être au-delà de leurs capacités.

Les situations d'apprentissage doivent être adaptées au vécu de l'élève.

Ce concept de signifiance explique et justifie que les contenus des programmes, le matériel didactique, les occasions d'apprendre dans les situations pédagogiques doivent être adaptés à la réalité (expérience, culture...) des élèves. Or, nous avons vu antérieurement que l'école et la culture scolaire sont peu adaptées au vécu des élèves des milieux socio-économiquement faibles et pluriethniques.

L'intégration des matières pourrait-elle, au primaire, favoriser un apprentissage signifiant?

Ainsi, le découpage du curriculum en disciplines distinctes dont les objectifs d'apprentissage sont définis dans des programmes s'ajoutant les uns aux autres, ne peut favoriser un apprentissage signifiant si la situation pédagogique ne permet pas d'établir les relations qui existent entre les différentes matières ou les divers champs du savoir. En ce sens, n'est-il pas pertinent de développer des méthodes pédagogiques et du matériel didactique, particulièrement au primaire, visant l'intégration des matières et d'en faciliter l'expérimentation?

L'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ

Les sujets les plus compétents sont ceux qui savent organiser l'information pour l'appliquer à la solution de problèmes nouveaux.

Nous avons vu plus tôt que les sujets les plus compétents sont ceux qui savent organiser l'information (les connaissances) de manière à la récupérer aisément pour l'appliquer à la solution de problèmes nouveaux (Glaser, 1982). Pour gérer ses apprentissages ainsi que l'ensemble de ses connaissances, l'individu fait appel à des stratégies (métacognitives) lui permettant de réfléchir sur ses propres actions. Lorsque ces stratégies sont développées chez l'individu, il les utilise souvent de façon inconsciente (elles deviennent un automatisme permanent). Plusieurs recherches en psychologie et en pédagogie menées ces dernières années se sont intéressées à l'apprentissage de ces stratégies. Celles-ci se développeraient au contact d'adultes, de personnes qui servent de modèles et qui guident les apprentissages. C'est ce qu'on appelle un apprentissage médiatisé.

Les stratégies utiles à l'apprentissage se développent au contact d'adultes qui jouent le rôle de médiateur, rendant ainsi plus accessible et compréhensible à l'enfant le monde extérieur qui l'entoure.

L'expérience de l'apprentissage médiatisé est celle qui prend place quand un être humain initié (mère, père ou autre adulte s'occupant de l'enfant) s'interpose entre l'organisme (ici l'enfant) et les stimuli venant du monde extérieur (S ↔ M ↔ O ↔ M ↔ R) *. Par la médiation, l'adulte rend plus accessible à l'enfant le monde extérieur qui l'entoure et enrichit la relation de l'enfant à son environnement. Cette médiation intervient très tôt dans le développement de l'enfant. Elle pourrait actuellement faire défaut dans la famille: nous avons vu que les deux parents travaillent de plus en plus souvent à l'extérieur, les grands-parents ne sont plus présents, les grandes soeurs et grands frères se font rares, le temps consacré à l'échange verbal diminue considérablement, etc.

Se pourrait-il que certains élèves adultes éprouvent des difficultés d'apprentissage reliées à des lacunes dans le développement des stratégies métacognitives ?

Alors, non seulement l'apprentissage fait à l'école doit-il être médiatisé, mais l'école doit parfois compenser pour les lacunes observées dans la famille ou le milieu social.

L'apprentissage médiatisé peut être collé au contenu des disciplines scolaires, mais l'utilisation d'exercices autres peut assurer une plus grande motivation de l'élève en situation d'échec.

Pour plusieurs chercheures et chercheurs, l'apprentissage médiatisé doit se coller au contenu des programmes d'études (disciplines et matières). Par ailleurs, d'autres (Feuerstein) ont mis sur pied un programme cherchant à modifier la structure cognitive du jeune en difficulté en le faisant accéder à des procédures de pensée complexes par l'utilisation d'exercices qui ne sont pas liés au contenu disciplinaire. De cette façon, selon eux, on assure une plus grande motivation de l'élève en difficulté qui vit une situation d'échec dans une ou des matières scolaires.

À titre informatif, l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue mène une recherche allant dans le sens de celle de Feuerstein et offre un programme de formation aux enseignantes et enseignants. Une équipe de l'UQAT a mis sur pied le programme « L'actualisation du potentiel intellectuel pour le développement des stratégies de résolution de problèmes » (A.P.I.). Des recherches sur la métacognition et la médiation sont menées dans d'autres universités, notamment à l'Université Laval.

* S Stimulus
M Médiateur humain
O Organisme
R Réponse

LES STYLES D'APPRENTISSAGE

Chaque individu est unique. Les façons particulières d'apprendre se traduisent par le concept de « styles d'apprentissage ».

Il faut reconnaître la réalité des différences innées et acquises des individus. Chaque individu est unique en regard de ses antécédents, de ses perceptions, de ses besoins, de ses valeurs, de ses intérêts, de ses façons particulières d'apprendre, etc. Ces façons particulières d'apprendre se traduisent chez les chercheures et chercheurs par le concept de « styles d'apprentissage ». Ces différences individuelles dans le style se reflètent dans la perception organisée de l'environnement, le classement de l'information et le comportement face à la solution des problèmes; elles influencent le fonctionnement et les succès intellectuels ou scolaires.

Il est important de tenir compte des styles d'apprentissage, car plusieurs effets positifs sont observés chez un élève lorsqu'il apprend d'une façon qui lui est naturelle.

Nous ne décrirons pas ici les caractéristiques spécifiques de chacun des styles d'apprentissage. Cependant, les recherches sur les styles d'apprentissage nous indiquent qu'il ne peut y avoir une méthode, une approche, un modèle pédagogique unique. Elles démontrent que lorsqu'un élève apprend d'une façon qui lui est naturelle, son rendement scolaire est meilleur; l'estime de sa personne s'accroît; il prend davantage conscience de la valeur de l'apprentissage scolaire; sa créativité est stimulée et il devient graduellement plus autonome. C'est par la diversité des approches que les apprentissages de tous les élèves, donc de chacun, seront favorisés. De la même façon on ne saurait imposer des modèles identiques aux jeunes et aux adultes.

Diversifier ne veut toutefois pas dire avoir une approche différente pour chaque élève, ne signifie pas enseignement individuel et isolement, mais bien une prise en compte des caractéristiques individuelles. N'oublions pas que l'individu, cet être unique et social, se construit à travers ses interactions constantes avec son environnement (le collectif). ***« Se construire, c'est [...] être en contact avec toutes sortes de modèles afin de faire son trou à soi, de réussir à tracer son propre sillon »*** (Jacquard, cité dans Léveillée, 1984, p. 6).

Il existe aussi différents styles d'enseignement ou d'intervention.

Enfin, diversifier ses approches peut être exigeant pour l'intervenante ou l'intervenant, car s'il existe des styles d'apprentissage, il y a aussi différents styles d'enseignement ou d'intervention. La conscience et la connaissance permettent cependant d'agir.

LES RYTHMES D'APPRENTISSAGE

Pour respecter les rythmes d'apprentissage, ne serait-il pas pertinent d'envisager une organisation différente de l'enseignement?

Les styles d'apprentissage nous indiquent qu'il existe des différences individuelles dans la manière d'apprendre, donc aussi dans le rythme d'apprentissage. Les élèves n'apprennent pas de la même façon, ni dans le même temps. On pourrait ajouter que prendre du temps est le propre de l'apprentissage ***« Faire exécuter lentement ce qu'il faut faire vite »*** (Reboul, 1980, p. 157). Ne serait-il pas pertinent alors d'envisager, au primaire, une organisation de l'enseignement et une répartition des matières en fonction d'un cycle (comme cela se vit en Suède, entre autres), plutôt qu'en fonction d'un cloisonnement par année d'études.

Un aménagement de la journée, de la semaine ou de l'année scolaire ne devrait-il pas tenir compte des rythmes biologiques des élèves?

Par ailleurs, il y a aussi les rythmes biologiques qui influencent l'apprentissage. L'étude de ces rythmes montre que les capacités requises pour apprendre ne sont pas les mêmes à tout moment du temps scolaire et qu'elles varient d'un enfant à l'autre. Par exemple, des observations et études expérimentales (Montagner, 1988) démontrent que le début de l'après-midi se caractérise chez les enfants par une diminution des capacités d'attention ou une augmentation de la somnolence, par un accroissement des réactions de défense et de rejet de l'information ou des performances diminuées dans la plupart des tâches scolaires. On observe les mêmes tendances le lundi. Nous avons vu qu'au Québec, plusieurs enfants arrivent à l'école sans avoir mangé le matin, avec une boîte à lunch vide, sans argent pour s'offrir une collation. Ces enfants affichent une fatigue excessive ou sont hyperactifs et turbulents. Des berlingots de lait sont distribués aux élèves et dans plusieurs écoles, particulièrement en milieu socio-

économiquement faible, une collation est offerte gratuitement (ou à prix symbolique) pour contrer les effets de ce phénomène sur l'apprentissage des élèves. Un aménagement de la journée, de la semaine ou de l'année scolaire ne devrait-il pas tenir compte de ces données biologiques ou sociales?

LA MOTIVATION ET L'IMAGE DE SOI

Des facteurs physiologiques, psychologiques et socio-économiques, surtout, interfèrent sur la motivation et l'image de soi des élèves.

L'apprentissage est un processus qui nécessite le consentement, à tout le moins tacite, de l'individu concerné. Sa motivation est importante. La réalité de la motivation est d'abord affective: c'est le besoin d'apprendre et le fait d'être heureux quand on apprend. La motivation est aussi une réalité intellectuelle: être motivé, c'est comprendre l'enjeu de ce qu'on fait (Reboul, 1980). La motivation n'est pas un problème purement pédagogique. Des facteurs physiologiques (le manque de sommeil, la faim), psychologiques (les dissensions familiales, l'impression de ne pas être à la hauteur) et socio-économiques, surtout, interfèrent sur la motivation des élèves. Certaines recherches démontrent que la motivation dépend de la façon dont au travail l'individu explique sa propre performance, ce qui a un effet sur la confiance et l'estime de soi. On a constaté, entre autres, que lorsqu'on compare la performance d'un élève avec sa performance antérieure, celui-ci a tendance à attribuer ses mauvais résultats à un manque d'efforts; alors que si la comparaison est faite avec les autres élèves, il attribuera davantage ses échecs à un manque d'habiletés de sa part, d'où une baisse de motivation et une image de soi dévalorisée. L'élève qui n'a pas fourni suffisamment d'efforts peut toujours se dire qu'il fera mieux la prochaine fois, ce que ne peut pas se dire l'élève qui se croit incapable. Or, comme on le verra ultérieurement, les approches actuelles en évaluation privilégient davantage la comparaison avec les autres plutôt qu'avec soi-même.

L'accumulation de retards scolaires, une faible estime de soi, un manque d'intérêt et de motivation caractérisent les élèves décrocheurs.

Les études portant sur l'abandon scolaire peuvent être éclairantes. Elles révèlent notamment que les élèves décrocheurs, pour la plupart, ont connu dès le primaire des difficultés et accumulé des retards scolaires. Ils manquent souvent de confiance en eux, manifestent peu ou pas d'intérêt et de motivation pour les cours, les programmes, les projets ou activités scolaires et pour l'école en général. En outre, ils expriment des carences dans leurs relations avec les enseignantes et enseignants.

Par ailleurs, d'autres études montrent que, parmi les élèves qui persévèrent à l'école, plusieurs connaissent l'échec. Un taux important de ceux-ci expriment des insatisfactions par rapport à l'école. Cette situation influence la motivation, l'image de soi et même la réussite de l'élève.

LA PRÉCISION DES ATTENTES

Des études arrivent à la conclusion que l'expression d'attentes claires à l'élève, par rapport à ses apprentissages, favoriserait sa réussite scolaire.

Il semble que l'expression d'attentes claires à l'élève, par rapport à ses apprentissages, favorise sa réussite scolaire. Une étude menée par l'American Association of School Administrators (AASA) arrive à la conclusion que ***« les enseignants obtiennent de meilleurs résultats de leurs élèves s'ils expliquent clairement les objectifs éducatifs des activités proposées. Mieux les élèves perçoivent les fins poursuivies, plus élevé est leur niveau d'intérêt et l'habileté à retenir l'essentiel de la leçon. Ils veulent savoir que le contenu est important pour eux. Les objectifs éducatifs ne sont pas le seul élément à considérer lorsqu'on présente un travail à faire aux élèves; les enseignants devraient également préciser leurs attentes quant à la qualité du travail »*** (AASA, 1984, p. 176). Une autre étude américaine - pour ne citer que celle-là -, confirme que les élèves ont tendance à s'engager davantage dans leur apprentissage et à consacrer plus de temps réel au travail quand leur intérêt est éveillé, des attentes claires leur sont communiquées et

que le contenu essentiel de l'activité d'apprentissage est mis en relief par l'enseignante ou l'enseignant (Anderson, cité dans D.W. Ryan, 1986).

Des attentes élevées envers les élèves peuvent favoriser l'apprentissage, à la condition que celles-ci soient perçues comme accessibles par eux.

Non seulement les attentes doivent être claires, mais il appert également que lorsqu'elles sont élevées, la réussite des élèves est favorisée. Dans un document publié par le département d'éducation des États-Unis, résumant l'essentiel des résultats acquis par la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, on peut lire que les enseignantes et enseignants qui fixent à un niveau élevé les attentes qu'elles et ils ont face à leurs élèves et leur font part de ces attentes obtiennent d'eux de meilleurs résultats que celles et ceux qui attendent peu de leurs élèves (Walberg, cité dans MEQ, 1990 a)). Dans le même sens, à partir de témoignages d'élèves du primaire, le Conseil supérieur de l'éducation concluait que ***« l'enfant ne semble pas trouver de contradiction entre le maintien d'un climat chaleureux et agréable en classe et la présentation d'exigences pédagogiques substantielles et justes. Au contraire, il se dit prêt à souscrire à des idéaux ou, du moins, à des exigences qui lui paraissent accessibles et justes »*** (CSE, 1987, b), p. 31). Voilà sans doute l'essentiel à retenir: des attentes élevées envers les élèves peuvent favoriser l'apprentissage, à la condition toutefois que celles-ci soient, dès le départ, perçues comme accessibles par eux.

Il faut, bien sûr, prendre garde à ne pas fixer des buts d'un niveau si élevé que l'élève se sente plutôt découragé que stimulé. Tout est ici question de juste mesure, mesure qui peut varier d'un élève à l'autre selon, entre autres, son rythme d'apprentissage.

Il a été démontré que la perception qu'ont les enseignantes et enseignants de leurs élèves influence le comportement et les résultats scolaires de ces derniers: c'est ce qu'on a appelé « l'effet Pygmalion ».

Faut-il rappeler ici ce qu'on a nommé « l'effet Pygmalion », démontrant que la perception qu'ont les enseignantes et enseignants de leurs élèves influence le comportement et les résultats scolaires de ces derniers. Maintes recherches ont, en effet, confirmé que les enseignantes et enseignants ont des attitudes plus positives envers les élèves qu'elles et ils croient « forts » ou qui ont une culture proche de la leur, qu'elles et ils les valorisent davantage et sont plus tolérants envers eux (Cooper, Good, Randenbush et Weistein, cité dans CEQ, 1987). Des attitudes contraires auraient pu être observées envers des élèves identifiés « faibles » ou qui ont une culture trop différente de celle de leurs enseignantes ou enseignants.

La foi qu'ont les enseignantes et enseignants dans leur capacité d'avoir un impact sur les apprentissages des élèves pourrait influencer ceux-ci.

Ces conclusions renforcent, d'une part, l'idée que les attentes de l'adulte jouent un rôle important pour l'enfant, et d'autre part, qu'un certain « étiquetage » peut avoir des effets négatifs, difficiles à redresser par la suite.

L'évidence de l'influence qu'ont les enseignantes et enseignants met en relief aussi l'évidence de leur pouvoir. Certaines recherches mentionnent que la foi qu'elles et ils ont dans leur capacité d'avoir un impact sur la performance de l'élève serait même l'attribut qui pourrait le plus influencer celle-ci (McLaughlin et Marsh, cité dans Potvin, 1987). D'autres précisent que la croyance de l'enseignante ou l'enseignant dans sa responsabilité face aux apprentissages des élèves peut avoir une influence importante sur ceux-ci (Brookover, Lizotte et Guskey, cité dans Potvin, 1987). C'est donc dire que nos perceptions et nos attitudes pourraient parfois peser lourd dans la balance du succès scolaire, particulièrement pour certains groupes d'élèves (élèves défavorisés, allophones, handicapés ou en difficulté).

LA RÉTROACTION (FEED-BACK)

Une rétroaction précise, fréquente, la plus immédiate possible et positive (non punitive) se révèle efficace sur la motivation, l'image de soi et le rendement scolaire des élèves.

La rétroaction correspond à la capacité d'autorégulation d'un système.

La rétroaction appliquée à l'apprentissage a une double fonction: renseigner et motiver l'élève, dans le but de lui permettre de réajuster son action.

Rares sont les gens qui, lorsqu'ils posent un geste ou fournissent un effort soutenu dans un travail, ne désirent pas connaître les résultats. Privés de rétroaction, ils ont tendance à perdre leur enthousiasme, à douter, à remettre en question leurs compétences, à trouver de plus en plus difficiles les tâches à effectuer, et même à abandonner.

Plusieurs recherches sur la rétroaction en milieu scolaire ont pu vérifier son efficacité sur la motivation, l'image de soi et le rendement scolaire. Ce serait avec les élèves les moins performants que la rétroaction réussit le mieux, les critères de réussite n'étant plus établis en fonction de standards absolus, mais en fonction de l'individu qui devient son propre point de comparaison.

Van Horten (cité dans CECM, 1990) chercheur dans le domaine, est d'avis que pour être efficace, la rétroaction doit être précise, fréquente, la plus immédiate possible et positive (non punitive).

LE RENFORCEMENT

Le renforcement serait déterminant dans le rendement scolaire, le climat de la classe et la relation «maître-élève».

Le renforcement est un concept qui décrit l'encouragement, l'approbation, l'éloge, etc. C'est un outil de communication qui affermit nos rapports avec nos semblables. Appliqué à l'éducation et l'apprentissage, il contribue à l'amélioration du rendement scolaire, il favorise un climat de classe sain et chaleureux et une relation « maître-élève » plus harmonieuse. Dans les études sur les écoles dites « efficaces », le renforcement serait un des puissants déterminants de bons résultats. De plus, l'influence de l'élève sur les comportements d'apprentissage de ses pairs a été démontrée.

L'élève peut lui aussi distribuer efficacement du renforcement à ses camarades. Il a ainsi un rôle actif à jouer.

Renforcement et récompense ne sont pas synonymes.

Renforcement n'est toutefois pas synonyme de récompense. Ce qui encourage l'élève, c'est lorsqu'on lui souligne ses succès, ses améliorations et qu'il en prend conscience, c'est lorsqu'il voit ses efforts réussir, plutôt que quand il reçoit un prix matériel, qui arrive souvent tardivement et sans lien direct avec ses efforts.

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

L'évaluation est partie intégrante de l'apprentissage et doit avoir pour but de favoriser celui-ci.

L'évaluation est partie intégrante de l'apprentissage; ce n'est pas que l'on ne puisse apprendre sans évaluer, mais sans évaluation, on peut difficilement juger s'il y a apprentissage, de l'état de cet apprentissage et, conséquemment, agir sur les facteurs qui conditionnent celui-ci. En fait, l'évaluation n'a pas de fin en soi; elle n'est utile que dans la mesure où elle est au service de l'apprentissage. Dans ce sens, elle a pour but de favoriser l'apprentissage, d'en améliorer les conditions de réalisation.

Ces principes de base soutenaient, au départ, la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation.

On peut dire que ce sont là des principes de base qui soutenaient, au départ, la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation (nous verrons, cependant, que l'application de celle-ci s'éloigne de ces principes). En effet, on y lit cette définition de l'évaluation des apprentissages: ***« Processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur. Dans la prati-***

que courante, elle sert surtout à déterminer le niveau d'atteinte des objectifs de formation par les élèves » (MEQ, 1981, p. 7). On a également enchâssé dans cette politique la distinction essentielle entre les aspects formatif et sommatif de l'évaluation. L'approche critériée est également prônée. En fait, l'orientation importante et nouvelle qu'on y retrouve concerne l'évaluation formative et l'interprétation critériée - le[s] critères en question étant, grosso modo, relatifs aux objectifs des programmes d'études. Selon le MEQ, l'évaluation formative ***« a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser »*** (MEQ, 1981, p. 7).

L'évaluation formative à interprétation critériée y est privilégiée.

« L'évaluation formative est donc fondamentalement une démarche orientée vers une action pédagogique immédiate plutôt que vers une sanction quelconque ou vers une comparaison des élèves entre eux » (CEQ, 1990 c), p. 41). C'est ce changement profond - et certainement souhaitable - que la nouvelle politique devait inculquer à la pratique des intervenantes et intervenants auprès des élèves. Bien sûr, l'évaluation sommative demeurait pour guider la décision quant au passage à un autre programme ou à un niveau supérieur - sinon il aurait fallu remettre le système en question -, mais celle-ci devait grandement s'estomper au profit de l'approche formative. De plus, l'abandon graduel de l'interprétation normative au profit de l'interprétation critériée devait faire en sorte que les résultats de chaque élève refléteraient son degré de maîtrise des objectifs des programmes sans tenir compte de la situation des autres élèves, sans comparaison avec un groupe. Désormais, l'évaluation devait être centrée sur l'élève, sur l'intervention pédagogique lui permettant d'évoluer dans ses apprentissages.

L'application de cette politique se heurte à une vague d'évaluation de la performance de notre système, les indicateurs en étant les notes des élèves.

Nous y avons cru - nous y croyons encore - malgré toutes les difficultés d'application que ce « virage » représentait: nécessité d'une approche plus « différenciée » alors que les groupes sont toujours aussi nombreux, manque de formation, pénurie des ressources de soutien, etc. Malheureusement, nous en sommes à nous demander si nous n'avons jamais été les seules et seuls à y croire vraiment. Dans la pratique, la conception mécaniste semble encore une fois l'avoir emporté sur une conception organique, plus humaniste, de l'école. Le fait est que, à peine cette politique d'évaluation commençait-elle à s'appliquer dans les écoles, qu'une nouvelle vague de remise en question de la « qualité » de notre système d'éducation devait diluer rapidement les beaux principes que nos décideurs avaient mis de l'avant - sans toutefois jamais les remettre en question officiellement. Et c'est bien là le problème: nous nous sommes retrouvés au centre d'une énorme contradiction dont les élèves sont actuellement les victimes, c'est-à-dire à la fois assurer l'évolution de l'apprentissage individuel et la performance du système, les indicateurs de cette performance étant les notes des élèves. ***« Le système sera efficace si le maximum d'élèves obtient le plus grand pourcentage possible de réussite aux examens de fin d'année. Et (...) il est facile de le rendre efficace sans se soucier de la qualité des acquis, il suffit de normaliser. Peu importe que le développement affectif des élèves soit inhibé; ce qui importe, c'est la production de diplômés. C'est d'ailleurs à l'aide de ce critère que seront jugés les institutions et les enseignants »*** (Désautels, 1980, p. 155).

Les multiples examens visent à mesurer « l'excellence » du système et souvent à « coter » les enseignantes et enseignants, les écoles, les commissions scolaires.

La multiplication des examens ministériels - appelés, à juste titre, épreuves -, des examens locaux et régionaux est également un des symptômes les plus flagrants de la maladie de « l'excellence » dont sont atteints un bon nombre de nos décideurs. Dans ce contexte, plusieurs enseignantes et enseignants disent passer de plus en plus de temps à préparer les élèves à des examens, d'autant plus qu'elles et ils savent que les résultats de ces derniers jouent sur leur propre « cote ». De plus, la publication des résultats des examens régionaux et ministériels a engendré une comparaison entre les écoles et les commissions scolaires. Un des effets pervers de ces nouveaux « palmarès » est

que, dans certains milieux, on interdit la participation à ces examens à des élèves dont le rendement scolaire indique qu'ils pourraient faire baisser la moyenne.

Ils revêtent une fonction plus administrative que pédagogique: ils sont axés sur le rendement du système plutôt que sur l'apprentissage de l'élève.

De plus, les examens uniformes ne mesurent souvent que des savoirs factuels, parfois quelques habiletés, mais rarement, sinon jamais, le développement de la créativité et de l'autonomie de l'élève, la démarche intellectuelle et les méthodes de travail. Le domaine affectif en est, évidemment, pratiquement exclu. Ils visent surtout à sanctionner, à classer, voire à exclure. Ils revêtent une fonction beaucoup plus administrative que pédagogique: ils sont axés sur le rendement du système plutôt que sur l'apprentissage de l'élève. Il importe de souligner que la multiplication des examens provoque chez les élèves un stress parfois très grand pouvant même les mener à l'échec. Certains élèves victimes d'un tel stress doivent recourir à de l'aide professionnelle pour reprendre confiance en eux-mêmes.

Il est urgent de redonner à l'évaluation sa véritable fonction de soutien à l'apprentissage, de la recentrer sur l'élève. Celle-ci doit être intégrée dans la démarche d'apprentissage et servir de diagnostic quant aux causes des problèmes des élèves et aux actions à poser plutôt que de faire uniquement état des résultats. Il faut que nos décideurs, dans leurs politiques, et nous, dans notre pratique, accordions la prépondérance à l'évaluation formative à interprétation critériée, basée sur l'atteinte des objectifs des programmes par l'élève, par rapport à lui-même. Toute notion de compétition et de performance doit en être exclue.

L'évaluation doit également être un outil remis entre les mains des élèves de façon à les rendre autonomes dans leurs apprentissages, à l'école comme hors de l'école.

L'évaluation doit également être un outil remis entre les mains des élèves. Ils doivent apprendre, avec notre aide, à s'auto-évaluer, à comprendre les stratégies qu'ils emploient et à les modifier au besoin pour arriver aux objectifs fixés. ***« Si on ne cherche pas à les impliquer davantage dans le processus d'évaluation, on risque d'engendrer chez eux une incapacité à juger eux-mêmes de la valeur de leurs stratégies. Certes, l'enfant a besoin du feed-back de l'adulte pour apprendre à former son jugement; mais il doit aussi apprendre à évaluer par lui-même, à juger de la valeur de son travail, de son effort, de ses moyens d'action, en se référant à ses propres critères, à ses certitudes et à ses indices intérieurs »*** (Dulude, 1986, p. 68). L'évaluation peut être un moyen de responsabiliser l'élève dans ses apprentissages, de créer chez lui l'autonomie nécessaire à la poursuite de ses apprentissages hors de l'école.

Pour agir efficacement en matière d'évaluation, les intervenantes et intervenants ont besoin davantage de formation, de soutien et de temps.

Pour que les intervenantes et intervenants auprès de l'élève puissent agir efficacement en matière d'évaluation, elles et ils ont besoin de formation et de soutien. Malheureusement, l'implantation de la politique d'évaluation s'est effectuée dans un contexte général de coupures de ressources, dont nous ressentons toujours les effets. Il reste encore à simplifier l'application de la politique (on pense ici particulièrement au bulletin descriptif), à offrir aux enseignantes et enseignants le perfectionnement et les ressources professionnelles nécessaires. Il faut aussi nous donner le temps d'intégrer la théorie à la pratique - ce qui ne se fait pas du jour au lendemain, surtout quand plusieurs changements surviennent en même temps.

L'important, c'est, avant tout, d'arriver à un consensus pour réinvestir l'évaluation de sa valeur pédagogique.

Il reste également des questions d'ordre structurel à résoudre, telles que le manque d'unité dans l'approche en évaluation entre le primaire et le secondaire, la place des examens uniformes, la normalisation des notes, etc., mais l'important est, avant tout, d'arriver à un consensus pour réinvestir l'évaluation de sa valeur pédagogique.

PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET FACTEURS ORGANISATIONNELS

Des éléments d'ordre organisationnel peuvent jouer un rôle important dans l'apprentissage. Certains semblent le favoriser, tels des modèles d'apprentissage démocratiques, des formes d'encadrement, des types d'intervention préventive, etc. D'autres sont questionnés actuellement, tels le redoublement et le modèle de retrait en orthopédagogie. L'école doit faire des choix. Qu'est-ce qui influence ces choix? Que doit-elle privilégier?

DES MODÈLES D'APPRENTISSAGE DÉMOCRATIQUE *

LE TUTORAT (PAR LES PAIRS)

Enseigner est une des meilleures façons d'apprendre. Amener des élèves à aider leurs camarades dans leurs apprentissages est une approche pédagogique qui peut profiter à l'ensemble des élèves. Les textes français appellent « monitorat » une telle approche, alors que les textes anglo-saxons utilisent plutôt l'expression « tutorat par les pairs » pour la désigner. Nous utiliserons ici le concept de tutorat.

Le tutorat est un modèle amenant les élèves à aider leurs camarades dans leurs apprentissages. Une amélioration des résultats scolaires et des attitudes envers l'école est observée chez tous les élèves (aidants et aidés).

Le tutorat peut prendre plusieurs formes, allant de l'aide spontanée à l'aide structurée, en passant par l'entraide. Il peut se pratiquer à l'intérieur d'une même classe ou impliquer des classes de degrés différents. Les avantages pédagogiques et sociaux du tutorat sont reconnus depuis le XIXe siècle, et la recherche contemporaine confirme son grand intérêt. On observe une amélioration des résultats scolaires et des attitudes envers l'école tant chez les élèves aidants que chez les aidés. Fait intéressant, le tuteur tire souvent un grand bénéfice de l'enseignement ou des explications qu'il donne aux autres élèves. Le tuteur apprendrait même souvent mieux dans une telle approche que dans un modèle traditionnel. Le climat de la classe et les relations entre les enfants sont améliorés; la motivation des élèves et la qualité du travail fourni sont accrues; l'autonomie, la responsabilisation des élèves et la confiance en eux-mêmes sont favorisées.

Les chercheures et chercheurs ont observé ce qu'ils qualifient « d'effets inattendus »: les enfants aiment être tuteurs; l'entraide devient une pratique générale de la classe et développe la capacité d'expression chez l'ensemble des élèves. On souligne néanmoins quelques difficultés et on suggère, pour assurer la réussite du tutorat, de laisser un degré d'initiative suffisant aux élèves, de prévoir une mobilité des rôles et d'assurer une collaboration étroite entre les membres du personnel enseignant lorsque plusieurs groupes-classes sont concernés. On remarque que lorsque les élèves sont invités à s'entraider, à communiquer, à mettre en commun leurs découvertes, ils développent des habiletés de coopération et d'organisation. ***« Les modèles de tutorat entre les enfants peuvent présenter, s'ils sont suffisamment encadrés, plusieurs avantages pour la consolidation des acquis et l'amélioration de la compréhension. Les relations entre les pairs peuvent donc être exploitées***

* Le contenu de cette partie a été largement puisé dans *L'école de son rang*, recherche publiée par la CEQ en 1987.

autrement que dans le sens d'une compétition (...) Cette compétition provoque ou met davantage en évidence les difficultés qu'éprouvent certains enfants et les confirme dans leur échec » (CSE, 1985, p. 21).

L'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

L'apprentissage coopératif établit une interdépendance positive entre les élèves. Le système compétitif décourage l'élève faible: il continue de perdre même s'il s'améliore.

Différents auteurs ont recensé et analysé les structures de travail compétitives et coopératives. Leurs conclusions incitent à encourager le travail en équipe et la coopération. Dans une structure coopérative, l'élève cherche à atteindre un objectif qui soit profitable à tous les membres du groupe, alors que, dans un système basé sur la compétition, l'élève recherche la situation qui lui soit le plus profitable tout en étant la moins avantageuse pour les autres. Le système compétitif décourage l'élève faible, abîme sa confiance: quelle valorisation peut-il tirer de ses progrès quand il continue d'être perdant? Le système coopératif établit une interdépendance positive entre élèves, la performance du groupe influençant les résultats de chacun, et les efforts de tous étant valorisés et valorisants pour le groupe.

L'apprentissage coopératif améliore les résultats scolaires et favorise les relations entre élèves.

Une revue de 35 études portant sur l'enseignement de diverses disciplines, au primaire comme au secondaire, révèle que dans 86 % des cas, l'enseignement coopératif conduit à de meilleurs résultats. D'autres synthèses démontrent, pour leur part, que l'apprentissage coopératif favorise les relations entre les élèves, particulièrement entre élèves de groupes ethniques différents. Il permet, en outre, le développement de multiples apprentissages sociaux tels que la démocratie, l'entraide, la responsabilité collective, etc. Il faut souligner aussi que, dans les milieux socio-économiquement faibles, les effets de ce modèle se révèlent très positifs.

Il produit également un effet positif sur les aspects cognitifs, les attitudes envers l'école et envers les jeunes de minorités.

On a cherché à expliquer ces résultats principalement par les effets respectifs des structures coopératives et compétitives sur la motivation des élèves. Cette motivation est influencée non seulement par les incitatifs scolaires, mais aussi par l'intérêt intrinsèque pour une tâche, par la perception de ses propres capacités et de ses chances de succès. Or, en compétition, si les gagnants se perçoivent comme plus capables, les perdants eux, se considèrent inférieurs. La coopération crée par contre une norme commune, certes favorable aux plus faibles, mais également aux plus forts, car la pression des pairs favorise la réussite plutôt que de s'y opposer. On ajoute encore que la décentralisation de l'autorité favorise les contacts et les échanges entre les élèves, ce qui a un effet positif sur les aspects cognitifs et les attitudes envers l'école et envers les jeunes de minorités.

Pour que ce modèle soit efficace, le succès du groupe doit dépendre de l'apprentissage individuel de chaque membre.

On insiste cependant sur certaines conditions nécessaires, car l'enseignement coopératif mal structuré peut aussi avoir des effets négatifs. Pour qu'il soit efficace, le groupe doit être récompensé pour son succès comme groupe, et le succès du groupe doit dépendre de l'apprentissage individuel de chaque membre. Il faut que les élèves prennent la réussite de toutes et tous au sérieux. Une structure qui permettrait au plus fort de déterminer la récompense du groupe amènerait les autres à se désintéresser.

Ce modèle peut prendre différentes formes. La « pédagogie du projet » en est une.

Différentes formules sont proposées dans la recension des écrits américains, l'efficacité de celles-ci variant selon les disciplines. Malgré le fait qu'au Québec la dominante aille vers la compétition, plusieurs expériences d'enseignement coopératif ont cours, surtout au primaire. La classe coopérative de la pédagogie Freinet propose aux élèves d'élaborer des projets personnels et de les réaliser en coopération; les enfants sont également invités, par un conseil de classe, à prendre en charge la vie du groupe.

Le projet exige la collaboration des élèves, permet à certains élèves de pousser plus loin leur recherche, favorise l'utilisation de formes d'expression variées.

La pédagogie du projet est une autre approche utilisable au primaire et au secondaire. Le projet est défini et réalisé en groupe, il exige la collaboration de plusieurs élèves et il conduit à une production utile qui est présentée à l'ensemble du groupe. Ce type de projet permet à certains élèves de pousser plus loin que d'autres leur recherche, leur production. Par exemple, dans une classe du primaire, on a choisi le « Québec à découvrir » comme thème du projet. Des sous-thèmes furent identifiés, des équipes formées et chaque équipe réalisa son sous-projet. Pour présenter les résultats, on utilisa des formes d'expression variées: saynètes, acétates, textes.

Les élèves apprécient de telles expériences. Ils y participent de façon dynamique et engagée.

À la suite d'une enquête menée auprès des élèves, le Conseil supérieur de l'éducation constate à quel point ceux-ci apprécient de telles expériences: ***« Ils participent alors de façon dynamique et engagée, parce que la réussite du projet dépend d'eux, de ce qu'ils auront su prévoir, des petits dossiers d'observations qu'ils auront eux-mêmes préparés. En réponse à la question « qu'est-ce qui est intéressant à l'école? », c'est souvent à ce genre d'activités qu'ils se réfèrent d'abord »*** (CSE, 1986, p. 16).

L'approche de l'apprentissage coopératif a reçu l'appui de la CEQ. Celle-ci a publié, ces dernières années, nombre de « cahiers pédagogiques » dans lesquels plusieurs des activités suggérées peuvent être réalisées en utilisant cette pédagogie.

LE CLIMAT DE L'ÉCOLE ET L'ENCADREMENT DES ÉLÈVES

Le climat général de l'école et l'encadrement fourni aux élèves auraient un impact sur leurs résultats scolaires.

Les facteurs psychopédagogiques et organisationnels qui influencent le plus le rendement des élèves sont généralement reliés aux diverses composantes du processus d'apprentissage, à la situation d'apprentissage et à la relation avec l'intervenante ou l'intervenant. Par ailleurs, plusieurs études récentes tendent à démontrer que le climat général de l'école et l'encadrement que celle-ci fournit aux élèves auraient également un impact sur leurs résultats scolaires. Notre expérience ne corrobore-t-elle pas une telle conception?

Dans un recueil des conclusions de recherches américaines menées durant les vingt dernières années, on peut lire que le climat paraît, dans la réussite de l'action de l'école, un facteur d'égale importance par rapport aux ressources de toute nature par ailleurs investies; un environnement immédiat agréable, un climat propice autant à l'enseignement qu'à l'apprentissage jouent comme facteurs de réussite (Good et Brophy, cité dans MEQ, 1990 a)). Une étude réalisée dans le contexte québécois a démontré qu'au niveau primaire une variable scolaire telle que le climat de l'école avait bien plus d'effet sur le rendement scolaire que l'origine sociale des élèves (Bouchard, cité dans Ouellet, 1987).

Un climat sain et favorable à la réussite dans une école est souvent le reflet d'un leadership pédagogique et d'un consensus sur des orientations précises, tant en ce qui concerne l'apprentissage que le comportement des élèves.

Bien que les termes « climat » et « environnement » semblent référer, dans ces études comme de façon générale, à un état, une condition difficilement descriptible, on y présente, par ailleurs, diverses composantes pouvant influencer cet état. Celles qui sont mentionnées le plus souvent et qui peuvent donc apparaître comme déterminantes sont reliées aux éléments suivants: un leadership, surtout de caractère pédagogique, qui influe sur l'organisation et le fonctionnement de l'école; l'existence de buts précis, à la fois dans le domaine des apprentissages et dans celui des comportements; l'établissement d'une politique disciplinaire cohérente et juste et des moyens appropriés pour faire connaître et appliquer cette politique; la valorisation du succès à l'intérieur de l'école; la participation des élèves à la vie de la classe ou de l'école, tout comme leur prise en charge de certaines responsabilités (Ouellet, 1987 et MEQ, 1990 a)). Ce qui apparaît clair, c'est qu'un climat sain et favorable à la réussite dans une école est le reflet d'un leadership pédagogique et d'un consensus sur des orientations précises, tant en ce qui concerne l'apprentissage des élèves que le comportement de ceux-ci.

Plusieurs formes d'encadrement peuvent concourir à rendre l'école moins impersonnelle à l'élève et à favoriser son engagement dans le travail scolaire.

Certaines des caractéristiques énumérées mettent en évidence l'importance de l'encadrement que l'école fournit aux élèves. Cet encadrement prend alors la forme d'attentes claires et cohérentes en matière de comportement et de discipline, de possibilité de participation à la vie de l'école et de prise en charge de responsabilités. On pourrait sans doute avancer que cette situation correspond assez bien à celle que nous connaissons dans nos écoles. Notre expérience professionnelle nous permettrait également d'ajouter à ce portrait certains éléments d'encadrement qui semblent généralement favoriser l'engagement des élèves dans le travail scolaire. Par exemple, la formule connue des « tuteurs », « mentors » ou « enseignante ou enseignant-conseil », semble continuer d'être favorisée dans plusieurs milieux, sûrement parce qu'elle a fait ses preuves. Ces expériences permettent souvent au jeune d'établir un lien de confiance avec l'adulte, ce qui le motive et lui rend l'école secondaire moins impersonnelle (Boyer et Raswanski, cité dans Morris, Pawlovich et Mc Call, 1991). À l'éducation des adultes, on a aussi, depuis longtemps, fait la preuve de l'importance du « suivi », particulièrement pour les personnes qui reviennent aux études après avoir subi l'échec. Ce suivi dépasse le cadre des programmes d'études et apporte un support essentiel à l'adulte dans son cheminement personnel global. Malheureusement, dans certains milieux, ce service fluctue au gré des décisions administratives.

La participation des élèves à des activités scolaires et parascolaires peut susciter chez eux un investissement dans les études.

La participation des élèves à des activités scolaires et parascolaires semble également être un facteur qui suscite leur engagement dans leurs études. C'est souvent pour eux une façon de s'identifier à l'école, de se trouver valorisés, particulièrement ceux qui éprouvent des difficultés sur le plan académique, et d'obtenir l'appui de camarades. C'est parfois l'occasion pour ces élèves de connaître sous un autre jour les intervenantes et intervenants de l'école, d'établir avec celles-ci et ceux-ci des rapports plus humains, ce qui facilite souvent, par la suite, leur relation dans la situation d'apprentissage. Dans un avis au ministère de l'Éducation touchant les écoles secondaires, le Conseil supérieur de l'éducation conclut à partir des témoignages d'intervenantes et intervenants rencontrés lors d'une tournée d'écoles: ***« Les activités étudiantes semblent réussir davantage à offrir des objectifs attrayants; elles favorisent la vie de groupe, les contacts humains et le travail en équipe; elles constituent un lieu important de l'expérience du succès, si nécessaire à la croissance ».*** Elles parviennent « à redonner à certains jeunes le goût de l'école, le goût d'apprendre, le goût de se dépasser » (CSE, 1984 b), p. 10).

L'engagement dans les activités étudiantes peut bénéficier au personnel de l'éducation autant qu'aux élèves.

Bien sûr, l'engagement du personnel enseignant dans les activités étudiantes demande du temps - parfois au-delà de celui déterminé pour l'accomplissement de la tâche - et de l'énergie, mais le « jeu » n'en vaut-il pas la chandelle? La participation à la vie de l'école, de façon plus globale, en plus de bénéficier aux élèves, n'apporte-t-elle pas, au personnel aussi, une occasion de valorisation et de succès?

La présence dans le milieu d'animatrices et d'animateurs de vie étudiante, en nombre suffisant, assurerait une meilleure organisation et coordination de ces activités offertes aux élèves.

CERTAINS PROGRAMMES ÉDUCATIFS ET CERTAINS MODÈLES DE SERVICES

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Les programmes d'éducation préscolaire axés sur le développement intégral des enfants (par opposition à la scolarisation), incluant un volet de formation et de support pour les parents, ont des effets positifs et à long terme aux plans scolaire, affectif et social.

Des études longitudinales américaines et européennes démontrent que les programmes d'éducation préscolaire, axés sur le développement intégral des enfants, incluant un volet de formation et de support pour les parents, ont des effets positifs aux plans scolaire, affectif et social. Ces programmes sont offerts dans les milieux socio-économiquement faibles. Parmi les effets constructifs à long terme de ces programmes, notons:

- beaucoup moins d'enfants sont placés dans des classes spéciales;
- moins d'élèves sont en situation de redoublement ou de décrochage;
- les élèves s'adaptent mieux à l'école et ont de meilleures performances scolaires;
- le taux de grossesse chez les adolescentes est moindre;
- la délinquance et la criminalité diminuent;
- les élèves ont une meilleure image d'eux-mêmes;
- etc.

Ces recherches et d'autres ont fait, par ailleurs, ressortir que l'engagement et l'appui continus des parents jouent un rôle déterminant et essentiel dans la réussite et la persévérance scolaires, quel que soit le milieu d'origine des élèves. Il serait donc important de développer des services éducatifs et pédagogiques pour les jeunes enfants et de mettre sur pied des programmes de formation et de soutien pour les parents, particulièrement pour ceux qui sont socio-économiquement défavorisés ou qui appartiennent à des groupes ethniques.

LE REDOUBLEMENT

Le redoublement serait une mesure inefficace si elle n'est pas utilisée de façon différenciée et si une forme de soutien, pouvant agir sur la cause de la difficulté, n'est pas alliée à la répétition.

Depuis les années 1900, doubler une année demeure une mesure répandue pour contrer l'échec scolaire. Cependant, elle est de plus en plus questionnée. Il faut noter que les raisons invoquées pour faire doubler un enfant ne concernent pas seulement le retard scolaire ou le manque d'habiletés, mais aussi les attitudes et les comportements de l'élève, son degré de maturité, son assiduité et ses méthodes de travail. Une recension des écrits indique qu'il n'y a peu ou pas d'amélioration du rendement scolaire d'un enfant qui double. Le redoublement est toujours vécu par l'élève comme une punition, une preuve qu'il ne peut réussir à l'école. Il ne serait donc pas une force motivante et n'améliorerait pas l'image de soi (CEQ, 1990 a)). La répétition seule n'arrangerait rien si on n'intervient pas sur les difficultés elles-mêmes, par exemple, si l'élève n'a pas développé de stratégies efficientes d'apprentissage.

Alors, faut-il éliminer cette pratique? Probablement pas, mais peut-être faut-il l'utiliser de manière différenciée selon la cause de la difficulté. Sans doute faut-il allier à la répétition une forme de soutien pouvant agir sur la cause de la difficulté et corriger la faiblesse.

LE MODÈLE DE RETRAIT EN ORTHOPÉDAGOGIE

Le modèle de retrait utilisé pour dispenser les services en orthopédagogie fait face à certaines critiques.

Ce modèle, qui offre un service éducatif adapté aux besoins spécifiques d'un élève en difficulté d'apprentissage, consiste à retirer l'élève de sa classe ordinaire pour un temps donné. Ce modèle est actuellement au coeur d'une controverse, d'aucuns le jugeant inefficace et d'autres le défendant corps et âme. Les principales critiques mentionnent notamment que: l'élève, en sortant de la classe, dérangerait la leçon en cours et manquerait une partie de l'enseignement; le contenu de la matière présenté en « classe-ressource » (salle de retrait) ne serait pas toujours en lien ou en continuité avec les leçons et le vécu de la classe ordinaire; la coordination serait difficile; la responsabilité et de l'enseignante ou l'enseignant de la classe ordinaire et de l'orthopédagogue serait réduite face aux progrès de l'élève.

Cependant, les bienfaits de l'orthopédagogie ne sont pas remis en question. D'autres formules devraient être expérimentées, telle l'intervention en classe.

Les résultats de recherche ne remettent pas en question les bienfaits de l'orthopédagogie, mais certaines études concluent que l'intervention de l'orthopédagogue est plus efficace si elle est faite en classe ordinaire plutôt que selon le modèle de retrait. Les élèves qui n'éprouvent pas de difficulté bénéficieraient aussi d'une telle approche et les élèves en difficulté amélioreraient leur image de soi, se sentant moins pointés du doigt. D'autres recherches démontrent la validité de ce modèle en autant que la programmation soit directement adaptée aux besoins de l'élève et structurée, que l'intervention soit intensive pour que l'élève puisse réintégrer son groupe le plus rapidement possible, que le moment soit soigneusement choisi (en fonction, entre autres, des intérêts de l'élève et de la planification de l'enseignante ou l'enseignant de la classe ordinaire).

Les services d'orthopédagogie sont utiles et nécessaires et pour les rendre les plus efficaces possible, il faut les dispenser selon une formule judicieusement choisie. La réflexion et l'expérimentation se continuent...

L'INTÉGRATION ET LA DOUANCE *

De nombreux débats ont été menés entre nous et avec les autres sur ces deux concepts. Nous mentionnerons quelques effets seulement de ces réalités sur la réussite de tous les élèves.

Priver les plus démunis de services déjà insuffisants au profit des élèves dits « doués » est inacceptable.

D'abord, il est inacceptable, et particulièrement indécent dans un contexte d'austérité budgétaire, d'investir dans des projets spéciaux (telle l'école spéciale) pour des élèves dits « doués », qui souvent sont favorisés et s'adaptent bien au système scolaire, en privant les plus démunis de services essentiels - déjà très insuffisants - à leur développement et leur réussite (pensons aux élèves handicapés ou en difficulté, aux élèves allophones, aux élèves socio-économiquement défavorisés).

---

* Nous indiquons ici quelques documents que la CEQ a produits sur ces sujets, en se rappelant que les mentalités et les contextes évoluent.

- *Pour une réelle adaptation scolaire de la majorité des enfants du Québec*, novembre 1983, D8419
- *Pour tracer le bon chemin*, Esther Paradis, avril 1985, D8730
- *L'école de son rang*, Berthelot Jocelyn, avril 1987, D8894
- *Rapport de l'enquête menée par la partie syndicale dans le cadre des travaux du comité sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Paradis Esther, juin 1988, AE889-CF-058

La pression sociale de la performance et le manque de services ne favorisent pas l'intégration.

Par ailleurs, ce contexte budgétaire et la pression sociale exercée sur l'école concernant le rendement scolaire ou la performance académique, ne favorisent pas l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté et leur développement harmonieux.

L'école devrait promouvoir des modèles et des approches répondant aux besoins spécifiques des élèves aux prises avec des difficultés particulières.

Le système éducatif pourrait faire « l'éloge de la différence » sans faire l'éloge de l'inégalité. L'école devrait ainsi promouvoir des modèles organisationnels et des approches pédagogiques aucunement discriminantes, prenant en compte les caractéristiques du processus d'apprentissage et les différences individuelles dans une démarche démocratique. De plus, elle devrait offrir tous les services nécessaires et développer les outils indispensables qui pourront répondre aux besoins spécifiques de certains élèves.

ÉCOLE ET FACTEURS DE DÉVELOPPEMENT

Les intervenantes et intervenants jouent un rôle essentiel dans l'école. Certains facteurs, tels le leadership pédagogique, l'autonomie professionnelle, la formation et la recherche en éducation, ont une influence sur leur action. Comment ces facteurs de développement agissent-ils? Quelle place l'école leur fait-elle?

LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE

Plusieurs études récentes tendent à démontrer que le leadership pédagogique de la directrice ou du directeur de l'école est un facteur important dans la désignation des écoles ayant un taux de réussite élevé.

Plusieurs études récentes tendent à démontrer une corrélation positive entre la présence d'un leadership pédagogique à l'école et la réussite des élèves. Quand on parle de leadership, on pense d'abord à la direction de l'école. Il appert, en effet, qu'une orientation précise imprimée par la directrice ou le directeur de l'école, qui apporte un soutien concret aux enseignantes et enseignants (Borger, cité dans MEQ, 1990 a)), dont les politiques visent à créer un environnement ordonné et à soutenir un enseignement efficace (Walberg, cité dans MEQ, 1990 a)) sont des facteurs très importants dans la désignation des écoles ayant un taux de réussite élevé. De plus ***« un leadership fort entrainerait de hauts niveaux de cohésion et de concertation »*** (Crespo, 1988, p. 422).

Le leadership pédagogique revient d'abord à la direction de l'école, mais doit être partagé par les intervenantes et intervenants qui y oeuvrent. Ce partage est essentiel à notre motivation et à la valorisation de notre travail. Il concourt également à donner aux élèves une image cohérente de l'école.

Il apparaît clair que cette direction doit être orientée vers des préoccupations pédagogiques et non administratives. Un autre élément semble d'importance majeure: ce leadership pédagogique doit être partagé avec les intervenantes et intervenants de l'école et soutenu par une solide concertation. En effet, selon les résultats d'une étude menée récemment au Québec, les directrices et directeurs d'écoles dites « efficaces », par rapport à celles et ceux d'écoles dites « inefficaces », n'ont pas tendance à abuser de leur position hiérarchique pour s'imposer et reconnaissent que leur compétence peut avoir certaines limites (Brunet, Corriveau et Maduro, 1989). De plus, le partage par tous les intéressés d'une même vision de l'éducation, un consensus et un engagement effectif autour de finalités précises s'avèrent des éléments pouvant influencer positivement la réussite scolaire (Cohen, cité dans MEQ, 1990 a)). Parallèlement, selon d'autres recherches sur l'école secondaire américaine, un des problèmes majeurs pouvant avoir un impact négatif sur son « efficacité » serait que le rôle des enseignantes et enseignants y soit défini de telle manière que le seul lieu où elles et ils ont l'impression d'avoir un certain contrôle est leur classe, tout le reste leur échappant presque complètement (Eisner, cité dans MEQ, 1990 a)). Ceci est d'ailleurs vrai pour toutes les catégories de personnel: l'influence exercée sur le milieu doit dépasser le lieu d'exercice de la tâche principale de l'intervenante ou de l'intervenant. Ces données ne font que confirmer ce que nous savions déjà: le leadership pédagogique revient d'abord à la direction de l'école, mais celui-ci doit être partagé par les intervenantes et intervenants qui y oeuvrent. Notre participation à l'établissement d'orientations communes et aux décisions qui concernent l'éducation est essentielle à notre motivation et à la valorisation de notre travail. Elle concourt de plus à donner aux élèves une image cohérente de l'école, un message univoque quant aux attentes qu'on a envers eux, le sentiment sécurisant de savoir où ils vont et d'être soutenus dans leur démarche.

Dans peu d'écoles, les intervenantes et intervenants prennent réellement part aux décisions.

Mais ce n'est pas tout à fait ce qui se passe de façon générale. ***« Dans beaucoup d'écoles, on s'attend à ce que les enseignants fassent respecter les décisions prises, mais on leur donne bien rarement l'occasion de participer à l'élaboration de ces décisions. Les administrateurs scolaires se réservent habituellement le droit de prendre toutes les décisions importantes. Dans beaucoup d'écoles, encore, les administrateurs et directeurs ne permettent pas que les réunions d'enseignants aboutissent à de réelles prises de décisions; ces rencontres ne visent qu'à donner des indications, discuter de quelques points mineurs et s'entretenir entre collègues. Les règles et les injonctions scolaires que la direction choisit unilatéralement reflètent rarement les désirs et les besoins des enseignants »*** (Gordon, cité dans CEQ, 1990 a), p. 116).

De ce fait, les enseignantes et enseignants disent se sentir comme des exécutantes et exécutants.

Lors de notre enquête sur le vécu scolaire, en 1987, les enseignantes et enseignants manifestaient leur malaise dans leurs relations avec la direction de l'école et justifiaient leur insatisfaction de la façon suivante: ***« La direction manque de limpidité dans ses relations avec les enseignantes et enseignants, elle considère ceux-ci comme des exécutants et elle ne s'intéresse pas aux aspects pédagogiques [rendant ainsi impossibles, précise-t-on, des échanges sur les problèmes que vivent les enseignantes et enseignants »*** (CEQ, 1988 a), p. 24). À l'éducation des adultes, on déplorait ***« l'indifférence des administrateurs face à la pédagogie »*** (CEQ, 1988 a), p. 63). Dans ce secteur on observe un engorgement provoqué par les mesures administratives : chaque heure de formation doit faire l'objet d'un rapport ! Le respect des normes prend le dessus sur la formation... Le Conseil supérieur de l'éducation, pour sa part, affirmait en 1987, dans son rapport sur l'état et les besoins de l'éducation, que ***« la revalorisation de la profession enseignante dont on parle, ces années-ci, passe par l'implication des enseignants dans l'organisation pédagogique et les décisions éducatives qui marquent la vie de l'établissement »*** (CSE, 1987 a), p. 31).

Les compétences des directrices et directeurs d'école doivent relever davantage du domaine de la pédagogie et de la communication que du domaine de l'administration.

Pour que la situation change, il faut d'abord que les critères d'embauche des directrices et directeurs d'école ne soient plus axés principalement sur les compétences administratives et que le perfectionnement de celles et ceux déjà en place favorise la pédagogie plutôt que « l'administration publique ». La personne qui dirige une école doit connaître celle-ci, l'aimer, y être présente. Il lui faut maîtriser des éléments essentiels quant au processus d'apprentissage, aux objectifs des programmes, aux approches pédagogiques, etc. Elle doit posséder également des habiletés pour la communication et les relations interpersonnelles et pouvoir apporter un support aux intervenantes et intervenants, comme aux élèves dans certaines situations. Enfin elle doit avoir la capacité de favoriser la concertation entre les catégories de personnel.

Les directrices et directeurs doivent avoir confiance dans les compétences professionnelles du personnel. Quant à nous, il nous faut assumer une partie du pouvoir et des responsabilités.

Il est important que la directrice ou le directeur reconnaisse les compétences professionnelles des membres du personnel de l'école, accorde confiance à ceux-ci et valorise leur travail. Elle ou il doit faire équipe avec eux dans la détermination d'objectifs éducatifs communs. En d'autres mots, les directions d'école doivent partager le pouvoir et nous devons en assumer une partie. Cela veut dire, prendre la place qui nous revient, nous sentir davantage reconnus, motivés, mais également accepter d'autres responsabilités, nous engager dans la recherche d'un consensus.

Les écoles où « ça fonctionne », ce sont souvent celles où l'on s'est engagé dans un projet commun.

Il faut prendre conscience qu'après avoir vécu l'isolement - si démotivant, mais parfois sécurisant aussi -, il peut être difficile de réapprendre à agir collectivement, à partager... même le pouvoir. Par ailleurs, nous savons, par expérience, que les écoles où « ça fonctionne », où tout le monde se sent heureux, où le travail ne pèse pas, tant

pour les élèves que pour le personnel, ce sont les écoles où l'on s'est engagé dans un projet commun. Dans plusieurs cas, ce sont aussi des écoles bien enracinées dans leur milieu.

L'AUTONOMIE PROFESSIONNELLE

Les enseignantes et enseignants dont nous nous souvenons sont souvent celles et ceux qui bénéficiaient d'une liberté d'expression et d'une autonomie dans leur travail.

Lorsque nous nous souvenons des enseignantes ou enseignants qui nous ont marqués, ne sommes-nous pas frappés par une caractéristique commune qui les rassemble toutes et tous: la liberté... la liberté d'expression et d'action. Bien sûr, il s'est agi parfois de personnages particuliers, uniques en leur genre, mais n'est-ce pas aussi l'autonomie dont elles et ils disposaient dans leur travail - ou s'accordaient malgré les entraves - qui faisait en sorte qu'elles et ils trouvaient les moyens de nous rejoindre. Ne nous sentions-nous pas alors, comme élèves, plus respectés, nous-mêmes plus libres de nous exprimer, d'apprendre? Et nous avons appris avec ces enseignantes et enseignants, souvent bien plus que le contenu des programmes, nous avons aussi un peu appris la vie, souvent l'usage de notre liberté.

Il ne peut y avoir d'approche ou de méthode d'intervention uniforme lorsqu'on prend en compte les caractéristiques propres des élèves et des groupes. L'autonomie professionnelle est donc essentielle.

Le propos n'est pas d'encourager une vision nostalgique de l'école ou d'une « société des poètes disparus », mais de prendre conscience de l'impact de l'autonomie professionnelle de l'enseignante ou l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève... aujourd'hui comme hier. On peut même penser que cet impact est sans doute plus important aujourd'hui alors que l'on accepte plus facilement l'expression des différences chez les élèves et que l'école doit respecter celles-ci et s'y adapter (autrefois, nos différences devaient se confondre en un modèle unique). Dans ce contexte où chaque élève est particulier, chaque groupe, caractérisé, il ne peut y avoir d'approche ou de méthode uniforme d'intervention, pour l'enseignement comme pour tout acte professionnel.

Des recherches concluent que les stratégies les plus efficaces sont celles dont les enseignantes et enseignants ont acquis la maîtrise et qu'elles et ils adaptent aux élèves et aux situations.

Les recherches - et l'expérience acquise par le personnel - ont, en effet, démontré que ***« les méthodes qui portent fruit dans une situation donnée avec un groupe spécifique d'élèves ne fonctionnent pas nécessairement dans une autre situation avec un autre groupe, même quand il s'agit de la même enseignante ou du même enseignant »*** (Good et Stipek, 1983, p. 15). Les diverses caractéristiques des élèves, des groupes et des situations d'apprentissage sont, en fait, autant de facteurs qui peuvent influencer cet apprentissage. L'enseignante ou l'enseignant, qui a à composer dans la classe avec ces différents éléments, est bien placé pour se prononcer sur l'approche particulière à adopter. Une des conclusions importantes d'une vaste étude menée dans neuf pays entre 1980 et 1983, le Classroom Environment Study (CES), est que les enseignantes et enseignants dits « efficaces » (high gain) ne relèvent pas d'un prototype, mais se comportent souvent très différemment. Ces différences sont sans doute le reflet de la faculté qu'ont ces enseignantes et enseignants de poser un diagnostic juste des habiletés de leurs élèves et d'adopter les stratégies pédagogiques qui sont appropriées. Chacune ou chacun est dit « efficace » parce qu'elle ou il planifie son enseignement en fonction de ses élèves et réévalue ses stratégies au besoin. Les résultats de l'étude suggèrent également que ces enseignantes et enseignants adaptent leurs interventions en fonction de variables situationnelles pertinentes de façon à agir comme il convient, sans nécessairement rechercher la cohérence ou la constance (D.W. Ryan, 1986). Dans une autre recherche récente américaine, on relève que les enseignantes et enseignants qui mettent en oeuvre dans leur classe les façons de faire dont ils ont acquis la maîtrise et qui tiennent compte des besoins et des réactions des élèves pour adapter les contenus à transmettre et choisir la pédagogie qui convient ont généralement plus de succès (Porter et Brophy, cité dans MEQ, 1990 a)).

Pour permettre l'action adaptée, notre système doit présenter de la souplesse; l'acte professionnel doit être reconnu comme tel et les intervenantes et intervenants qui l'assument doivent être respectés.

Donc, si l'on reconnaît qu'une finalité importante de l'école est l'apprentissage et que son action doit être centrée sur l'élève, l'autonomie professionnelle apparaît essentielle dans l'application de ces principes. Il n'y a pas d'encadrement, de programme ou de politique qui puissent être à ce point rigides qu'ils arrivent à compromettre l'action adaptée de l'intervenante ou l'intervenant et, par le fait même, le développement de l'élève - voire sa réussite. Après avoir vécu l'époque du gadget pédagogique où chaque méthode proposée pouvait être « essayée » avec plus ou moins de contrôle et d'évaluation, pour ensuite passer à une période caractérisée par la multiplication des standards et politiques uniformisantes et du « back to basics », n'en serions-nous pas à l'instauration d'un équilibre qui permette l'autonomie des adultes comme des enfants au sein de l'école et un apprentissage plus intégré à la réalité. La réalisation de cette éventualité suppose de la souplesse à l'intérieur de notre système, le respect de l'acte pédagogique et la confiance dans les individus qui l'assument. Mais ces conditions ne sont-elles pas également celles de l'évolution, du progrès? ***« Si l'acte pédagogique est bel et bien un acte professionnel, il exige le respect de l'individu qui le pratique et la marge de manoeuvre nécessaire à l'affirmation de sa personnalité pédagogique. C'est là une condition essentielle à l'émergence des « maîtres » tant désirés. Il n'y a pas une seule manière de doser les rôles d'expert, d'animateur, de guide ou de conseiller qui font partie de l'acte pédagogique. Ces rôles et leur dosage font partie de la compétence enseignante et du professionnalisme de l'acte pédagogique »*** (CSE, 1987 a), p. 30).

L'exercice de l'autonomie professionnelle doit se faire dans le respect des objectifs établis en concertation. Elle concerne davantage les moyens.

Autonomie professionnelle ne signifie cependant pas liberté tous azimuts. Comme nous désirons que l'école se définisse des orientations pédagogiques claires, un projet commun et que nous souhaitons participer à la détermination de celui-ci, notre pratique doit en tenir compte. Notre autonomie professionnelle ne peut s'exercer en faisant accroc aux objectifs établis en concertation: les élèves seraient les premiers désorientés, démotivés par ce message flou émanant de notre manque de cohésion. C'est davantage au niveau des moyens que cette autonomie trouve toute son expression... sa libre expression.

L'autonomie n'exclut pas le partage essentiel à notre métier, souvent pratiqué de façon isolée.

Autonomie professionnelle ne veut pas dire non plus individualisme et isolement. N'avons-nous pas, nous aussi comme les élèves, besoin de feed-back et, parfois, de soutien pour améliorer nos « résultats »? L'expérience ne nous apprend-elle pas que nous nous retrouvons assez souvent, nous aussi, en situation d'apprentissage? Le choix des approches de nos collègues peut éclairer le nôtre; leur expertise peut enrichir la nôtre. Un fonctionnement en collégialité, engageant tous les membres du personnel (enseignant, professionnel et de soutien), ne peut qu'améliorer les stratégies d'intervention. Le partage est essentiel à notre métier, qui se pratique, la plupart du temps, de façon isolée. Ce partage nous permettra sans doute de trouver plus facilement, pour chaque situation, la « meilleure méthode »: celle dans laquelle nous sommes à l'aise et qui est adaptée aux élèves auxquels nous nous adressons. Elle ne sera cependant pas unique, elle sera appropriée.

LA FORMATION CONTINUE ET LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

L'évolution de la société et de l'école, les adaptations que celle-ci nous oblige à apporter à nos connaissances et nos pratiques ont, depuis longtemps, fait la preuve de la nécessité d'une formation continue, intégrée à nos activités professionnelles.

La formation, comme élément intrinsèque au développement, est actuellement un concept de plus en plus largement partagé par l'ensemble des pays industrialisés et en voie de développement. Malheureusement, chez nous, cette orientation démontre beaucoup de lenteur dans son application et se confine surtout aux domaines de l'industrie et du commerce: question de rentabilité. La formation des intervenantes et intervenants en éducation ne pouvant être vue sous cet angle, peu d'intérêt et d'investissements lui sont accordés - même si sa « rentabilité » pour le système pourrait être prouvée à long terme. Pourtant, l'évolution même de la société, les changements constants, de tous ordres, qui prennent place à l'école, les adaptations conséquentes qu'il faut apporter à nos connaissances, à nos comportements et à nos pratiques ont, depuis longtemps, fait la preuve de la nécessité d'une formation continue intégrée à nos activités professionnelles.

Le recyclage relié aux changements de programmes ou de politiques doit être accessible à tout le personnel concerné et défini à partir de ses besoins. Il doit aussi tenir compte de l'expérience professionnelle de celles et ceux qui y participent et permettre une souplesse d'application.

Même si le perfectionnement semble avoir pris un peu plus de place dans la tâche des enseignantes et enseignants durant les dernières années, il faut prendre conscience que celui-ci a surtout été conjoncturellement reconnu nécessaire en fonction, principalement, de l'implantation de nouveaux programmes d'études et de la politique d'évaluation des apprentissages. Beaucoup d'insatisfaction a d'ailleurs été exprimée à l'égard des fins et des moyens définis pour ce perfectionnement qui a pris trop souvent la forme de sessions d'information, de « recyclage-minute » plutôt que de formation véritable, confirmant ainsi le rôle d'exécutantes et exécutants ou de transmetteurs de savoir que certains assignent aux enseignantes et enseignants. Bien sûr, un certain type de recyclage est nécessaire en fonction de changements de programmes ou de politiques et doit être accessible à toutes les intervenantes et tous les intervenants concernés; mais il doit aussi se définir à partir de leurs besoins, comporter une importante composante pratique, tenir compte de l'expérience personnelle et professionnelle et permettre une souplesse d'application.

Le perfectionnement doit surtout donner la possibilité aux intervenantes et intervenants d'acquérir des connaissances et des habiletés d'intervention dans le domaine psychopédagogique et en regard des nouvelles réalités sociales qui ont un impact sur l'école (pluriethnicité, pauvreté, violence, etc.).

Toutefois, il n'y a pas que le recyclage qui soit nécessaire, loin de là. En fait, ce dernier existe surtout pour répondre à des besoins d'ordre structurel. La formation continue doit s'élargir à d'autres préoccupations inhérentes à la pratique des intervenantes et intervenants de l'école. Elle doit leur permettre d'acquérir des connaissances et des habiletés d'intervention dans le domaine psychopédagogique, particulièrement en ce qui concerne le processus d'apprentissage et en regard de nouvelles réalités sociales qui ont un impact sur l'école (pluriethnicité, pauvreté, violence, etc.). Il faut que le perfectionnement offert prépare aux nouvelles responsabilités qui incombent à l'école et à celles et ceux qui y oeuvrent. ***« De nouveaux problèmes d'ordre moral et social sont venus s'ajouter aux tâches assignées aux enseignants: on leur demande de sensibiliser davantage les élèves aux problèmes d'environnement et de pollution, de les informer sur les risques liés à la consommation de drogue et sur le SIDA et de déceler chez les enfants des signes éventuels de mauvais traitements infligés par leur famille. On attend notamment de ces derniers qu'ils expliquent aux élèves le monde du travail et de l'emploi; ils doivent aussi savoir les y préparer en les conseillant si besoin est. Des programmes axés sur le multiculturalisme, l'égalité des sexes ou l'intégration des élèves handicapés dans les écoles ordinaires font tous partie d'une réforme de longue haleine dans laquelle l'enseignant a un rôle déterminant à jouer »*** (OCDE, 1983, p. 109). Il apparaît donc essentiel que, pour arriver à évoluer dans un tel contexte et permettre aux élèves de le faire, les intervenantes et intervenants de l'école aient à leur disposition les moyens nécessaires: la formation en est un important.

À l'éducation des adultes, la situation à l'égard du perfectionnement est inacceptable.

À l'éducation des adultes, l'accessibilité à la formation en cours d'emploi est plutôt d'ordre hypothétique que réel. On sait que très peu de perfectionnement est offert aux enseignantes et enseignants, d'une part, parce que les budgets sont limités à ce chapitre et, d'autre part, parce que les journées pédagogiques sont en nombre plus restreint qu'aux secteurs des jeunes. Lors de notre enquête sur le vécu scolaire, en 1987, les enseignantes et enseignants insistaient sur la nécessité du perfectionnement, plus spécifiquement en fonction ***« des nouveaux programmes, des changements constants dans le domaine professionnel et des problèmes nouveaux que pose la présence d'adultes de plus en plus jeunes dans les centres, dont plusieurs vivent des difficultés »*** (CEQ, 1988 a), p. 71).

Le problème du perfectionnement à l'éducation des adultes et au secteur professionnel s'est accentué récemment avec l'obligation créée aux enseignantes et enseignants à temps partiel de détenir une qualification légale d'enseigner. Celles-ci et ceux-ci se voient plongés au coeur d'un imbroglio qui ne semble pas près d'être résolu: imprécisions quant au type de qualification à obtenir, inadéquation et inaccessibilité, dans certains cas, des cours universitaires, absence de reconnaissance des acquis expérientiels, etc. - le tout étant assorti d'une échéance peu réaliste. Ces nouvelles contraintes n'ont pas pour autant influencé les décisions quant au budget de perfectionnement, qui demeure, dans ce contexte, plus qu'insuffisant.

La diffusion de la recherche en éducation et son intégration à la formation continue du personnel ne sont toujours pas des faits acquis.

Compte tenu, particulièrement, des nouvelles données d'ordre sociologique qui influent sur l'école et de l'évolution des connaissances dans les domaines de la psychologie et de la pédagogie, il s'avère extrêmement important que les fruits des recherches récentes, universitaires particulièrement, soient intégrés à la formation du personnel scolaire. Maintes lacunes, dénoncées déjà depuis plusieurs années, se font sentir à cet égard. Une de celles-ci concerne la diffusion des résultats de ces recherches. Le Conseil des universités, dans un avis au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science en 1988, soulignait ce problème en ces termes: ***« Il ne suffit pas que des recherches soient entreprises en réponse à des besoins identifiés pour que leurs effets se fassent sentir, encore faut-il que les résultats atteignent les personnes susceptibles d'en tirer profit »*** (Conseil des universités, 1988, p. 37). Il proposait alors des moyens pour favoriser la diffusion de la recherche universitaire en éducation, plusieurs d'ordre rhétorique, mais demandait, par ailleurs, ***« que les organismes subventionnaires exigent des chercheurs qu'ils prévoient du temps, des fonds et un plan de diffusion pour faire connaître dans les milieux d'application les résultats de leurs recherches ».*** (Conseil des universités, 1988, p. xvi). Cette recommandation ne semble pas avoir eu de suite jusqu'à maintenant; il faut donc continuer à revendiquer dans ce sens.

Les intervenantes et intervenants du milieu scolaire doivent bénéficier d'un lieu et d'un pouvoir d'expression quant au contenu de la recherche en éducation et à son orientation.

D'autres éléments problématiques concernant la recherche en éducation restent également à résoudre: il s'agit, notamment, du volume et du contenu de celle-ci. Non seulement la recherche est insuffisante, mais elle est trop souvent orientée dans des champs éloignés des besoins du milieu scolaire; la recherche « appliquée » y est également peu valorisée. En d'autres mots, l'université demeure, dans ce domaine aussi, une « tour d'ivoire » élevée bien en marge de la réalité. Il y a pourtant moultes attentes à combler en matière de recherches ayant des applications concrètes pour l'école. Les intervenantes et intervenants du milieu scolaire doivent bénéficier d'un lieu et d'un pouvoir d'expression à ce sujet. Là encore, le Conseil des universités a fait au MESS des recommandations qui sont restées lettre morte. Il proposait, entre autres, la formation d'un comité « léger », au sein duquel devaient siéger des représentantes et représentants du milieu scolaire (dont les enseignantes et enseignants), ayant pour mandat de dégager, à court terme, ***« un premier tableau des priorités de recherche en éducation, issu d'une lecture de la réalité sociale et scolaire du Québec »*** (Conseil des universités, 1988, p. xv). Une mise à jour de ces priorités de recherche était également prévue se faire tous les trois ans. Qu'est-il advenu de ces projets, axés pourtant sur des préoccupations bien réelles - trop, peut-être, pour nos décideurs!

Un lien essentiel doit être tissé entre le milieu scolaire et le milieu universitaire afin que ce dernier réponde aux besoins de développement de l'école. De son côté, l'école doit s'ouvrir davantage à l'expérimentation.

Il reste donc ce lien essentiel à tisser entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. La recherche doit s'harmoniser avec les besoins de développement de ce dernier et s'ancrer bien concrètement dans l'école. Celle-ci devrait, par ailleurs, s'ouvrir davantage à la cueillette d'expériences, à l'observation et à l'expérimentation. Cette ouverture implique nécessairement notre collaboration, mais n'est-ce pas à notre avantage et à celui des élèves? Cette collaboration ne pourrait-elle pas même être poussée jusqu'à une participation active - et volontaire - d'intervenantes et d'intervenants à une recherche « pratique » qui pourrait contribuer à leur accorder une reconnaissance de crédits dans le cadre d'une formation qu'elles et ils poursuivent? Des voies de ce genre sont certainement à explorer pour encourager une plus grande concordance entre les besoins concrets du milieu et les fins de la recherche et contribuer à la formation continue des intervenantes et intervenants en éducation.

La formation par les pairs est une avenue qui devrait être exploitée davantage, car elle sort les intervenantes et intervenants de leur isolement et leur permet de trouver soutien et valorisation chez leurs collègues.

Une autre avenue qu'il apparaît important de développer davantage lorsqu'on traite de formation est la formation par les pairs. Les enseignantes et enseignants se montrent généralement intéressés par ce type de perfectionnement qui les sort de leur isolement, leur permet un échange d'expériences, un soutien et un renforcement venant des personnes qui partagent une même réalité professionnelle. C'est également l'occasion de développer ensemble de nouveaux outils pédagogiques qui profitent à toutes et tous. Des recherches américaines récentes concluent que le fait que les enseignantes et enseignants d'une école partagent des idées, coopèrent pour la réalisation de diverses activités et s'entraident dans leur développement intellectuel a des résultats bénéfiques sur les apprentissages scolaires des élèves (MEQ, 1990 a)).

Les « centres pédagogiques » et les « centres d'enseignants » sont très peu développés chez nous alors qu'ils le sont dans plusieurs pays, et parfois depuis longtemps.

L'instauration de « centres pédagogiques » ou de « centres d'enseignants » devrait, entre autres, être davantage encouragée plus qu'elle ne l'a été jusqu'à maintenant. Pour cela, il faut que les responsables gouvernementaux reconnaissent la valeur de ces expériences et fournissent au personnel les moyens d'y prendre part. Nous sommes nettement en retard au Québec dans ce domaine. En effet, ***« le Royaume-Uni a fait oeuvre de pionnier à cet égard. En Australie, la Commission fédérale des écoles a accordé une aide financière à la création de centres pédagogiques autonomes dans lesquels les enseignants et les personnes qui s'intéressent à l'éducation peuvent entreprendre ou diriger des activités en vue d'accroître leurs compétences. Dans la plupart des états d'Australie, ces centres sont complétés par des centres pour enseignants, financés par le gouvernement de l'état en cause. En Italie, des centres régionaux sont actuellement créés pour assurer la formation des enseignants en cours de service, mener des activités pédagogiques expérimentales et entreprendre des recherches. Aux États-Unis, nombre d'autorités scolaires ont créé des centres de formation en cours d'emploi qui comprennent souvent une bibliothèque, un centre audiovisuel, des ateliers pour la mise au point de matériel didactique et des locaux pour des travaux en groupe ou des conférences. De plus en plus souvent, ce sont les enseignants eux-mêmes qui dirigent ces centres »*** (OCDE, 1983, p. 117).

Le perfectionnement personnel, et plus globalement le ressourcement, devrait également être favorisé.

Nous avons traité jusqu'à maintenant de la formation continue sous un angle collectif. Cet aspect est sans doute le plus important, mais il ne faut pas délaisser pour autant la nécessité de l'accessibilité au perfectionnement personnel. Par perfectionnement personnel, on entend, bien sûr, les cours universitaires, un choix sans doute toujours profitable et à garder. Par ailleurs, ne faudrait-il pas encourager davantage d'autres voies vers ce qui pourrait s'appeler, de façon plus globale, un ressourcement des individus? Dans cette perspective pourraient être considérées diverses démarches de formation personnelle - n'étant pas nécessairement de type universitaire - pouvant bénéficier, d'une façon ou d'une autre, à notre pratique. Notre travail n'est-il pas, avant tout, une expérience humaine que l'évolution constante des individus qui la vivent contribue à enrichir? De quoi susciter la réflexion de nos comités de perfectionnement...

La formation continue doit être davantage intégrée à notre tâche, bénéficier de ressources plus importantes et relever de décisions prises collectivement. Elle doit viser prioritairement le développement de l'autonomie des intervenantes et intervenants.

Enfin, que le perfectionnement soit collectif ou individuel, il doit viser prioritairement le développement de l'autonomie des intervenantes et intervenants dans leur pratique. En effet, plus notre éventail de connaissances et d'habiletés est étendu, plus grande est notre liberté de choix et, donc, plus il nous est possible d'adapter nos interventions aux différents élèves et groupes ainsi qu'aux diverses situations. La formation doit également être davantage intégrée à notre tâche, bénéficier de ressources plus importantes et relever de décisions prises collectivement. Comme le soulignait le Conseil supérieur de l'éducation, ***« Il y a peut-être ici un cas intéressant d'ajustement des encadrements généraux à une dynamique de prise en charge à la base. En effet, les normes de sanction et les règles de financement auront sans doute à se mettre à l'heure de cette formation sur mesure, souhaitée par les enseignants et les établissements »*** (CSE, 1987 a), p. 33).

LE RÔLE DES SERVICES PROFESSIONNELS

LA NAISSANCE DES SERVICES PROFESSIONNELS

Appelés à jouer un rôle important dans le système d'éducation, les services professionnels ont été, au fil des ans, victimes de restrictions budgétaires.

Une école de la réussite doit poursuivre l'objectif de l'égalité des chances dans la réussite scolaire. Quelques éléments d'histoire nous rappellent que c'est dans cette perspective que le Rapport Parent, dans sa définition de la « nouvelle conception de l'éducation » qui « vise l'épanouissement total de l'enfant en mettant tout en oeuvre pour remédier aux difficultés et aux échecs », avait identifié que la complexité des problèmes des jeunes et de la société auxquels l'école devait faire face obligeait la collaboration d'autres types de professionnelles et professionnels, qu'ils soient issus du réseau de la santé ou intégrés à celui de l'éducation. Ainsi, dès la demie des années 1960, on a vu s'implanter des services d'orientation, de psychologie, d'intervention auprès des jeunes en difficulté et des services de support au personnel enseignant relativement aux programmes et à la vie étudiante. Pour répondre à ces besoins, les commissions scolaires se sont vu octroyer des enveloppes budgétaires distinctes. Ainsi, l'intervention professionnelle s'est réalisée par l'utilisation, l'adaptation ou la création de structures, programmes et processus d'intervention visant à faire en sorte que l'école puisse mieux rejoindre l'ensemble des élèves et répondre aux besoins spécifiques de chacun d'entre eux. Cependant, progressivement le budget alloué aux enveloppes fut diminué jusqu'à ce que celles-ci soient fusionnées au budget global des commissions scolaires. Conséquemment, on assiste à la réduction du nombre de services professionnels parce que ceux-ci sont liés aux coupures et aux restrictions budgétaires et à la disparition d'une enveloppe fermée pour cette catégorie de personnel. D'ailleurs, dans plusieurs milieux, ils ont pris l'allure de « services d'urgence ».

Tout au long de ces années de réformes éducatives, les services professionnels ont joué un rôle important dans la scolarisation et l'éducation des jeunes: qu'il soit question, entre autres, du soutien dans l'application des nouveaux programmes et dans l'intervention pédagogique, du développement des bibliothèques, de l'audiovisuel ou des services d'aide directe aux jeunes en psychologie, en orientation ou en orthopédagogie.

DES SERVICES ESSENTIELS

Trop souvent méconnus, les services professionnels s'avèrent indispensables à la réussite des élèves.

Les services professionnels font maintenant partie intégrante du processus éducatif. Malgré cela, on continue à les identifier par « services complémentaires ». Or cette appellation ne rend pas justice aux besoins auxquels veulent répondre les objectifs de formation et d'éducation intégrales que visent ces services et ce, pour plusieurs raisons. D'abord ils couvrent certains services offerts par le personnel professionnel,

d'autres par le personnel enseignant, d'autres par le personnel de soutien. De plus, certains sont assumés par du personnel à l'emploi d'autres organismes que les commissions scolaires. Enfin, plusieurs groupes et personnes confondent « services complémentaires », avec « services à l'élève », alors que la liste gouvernementale des services complémentaires ne comprend pas tous les services professionnels à l'élève.

Par ailleurs, l'importance de ces services est reconnue dans plusieurs documents ministériels. On doit hélas constater que le financement ne suit qu'à demi cette reconnaissance de principe. Et ils s'effectuent dans une variété d'activités d'animation, de prévention, de dépistage et d'intervention curative essentielles à la mission éducative, si l'on admet que celle-ci ne s'adresse plus uniquement à une clientèle triée sur le volet mais vise à rejoindre tous les élèves quel que soit leur bagage social, culturel et psycho-affectif de départ. En ce sens, l'intervention professionnelle vise l'accès à la réussite pour toutes et tous, donc particulièrement la prévention de l'échec et de l'abandon scolaires des élèves à risque.

Cet objectif sera atteint par la mise en place de stratégies d'apprentissage individuelles ou collectives aptes à susciter l'intérêt et la motivation de tous les élèves. Une action directe devra aussi intervenir sur les conditions d'apprentissage et les problèmes psycho-affectifs qui font obstacle à cet objectif.

Les moyens utilisés par le personnel professionnel et le personnel enseignant peuvent être différents tout en étant convergents. Mais, dans l'atteinte de cet objectif, qu'on l'envisage sous l'angle de la réussite pour toutes et tous ou sous celui de la réduction du nombre d'abandons et d'échecs chez les élèves en difficulté, le rôle des professionnelles et professionnels consiste à participer à l'élaboration et à l'utilisation des moyens permettant à l'élève de développer et d'actualiser toutes ses potentialités. Ils sont essentiels à une école conçue comme un lieu favorisant la connaissance, l'évaluation, la maîtrise et l'adaptation des processus socio-affectifs et intellectuels. Citons pour appuyer ces dires des extraits de la plate-forme dont s'est doté le personnel professionnel des commissions scolaires:

« **Attendu** que l'éducation est la mise en oeuvre des moyens aptes à assurer l'instruction, la formation et le développement intégral de l'être humain;

attendu que l'école doit être un lieu où chaque personne trouve les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, essentiel à sa croissance et à son épanouissement en tant que citoyenne ou citoyen responsable;

nous considérons que les besoins des élèves jeunes et adultes, de leurs parents, du personnel et de la communauté scolaire sont diversifiés et en évolution constante;

nous considérons que les activités de prévention, de support, d'animation, de conseil, d'analyse, de recherche, de rééducation ou de réadaptation que nous exerçons, sont des activités spécialisées.

Nous affirmons que nos services sont essentiels au développement d'une école publique. »

Une réponse à des besoins variés et pressants.

Aujourd'hui, l'école ne peut plus se passer de tels services puisque bon nombre de facteurs externes à l'école influencent de façon prépondérante la capacité d'apprendre des jeunes. En effet, preuve est faite que certains déterminants sociaux et culturels tels la pauvreté, la violence, la réorganisation du travail, l'éclatement des couples et des familles, le parcours culturel des jeunes entravent pour nombre d'entre eux l'accès à la scolarisation et la persistance scolaire et constituent autant de pressions faites pour que l'école compense ces carences par des interventions rééducatives signifiantes. Un tel contexte confirme l'acuité du problème, l'urgence et la nécessité de tels services essentiels. En effet, « ces jeunes à risque » victimes de violence, vivant dans des milieux économiquement, affectivement ou culturellement pauvres, dont les parents sont hantés par les fins de mois et les créanciers; ces jeunes fragiles, attirés par les paradis artificiels de l'alcool, de la drogue ou du travail au salaire minimum; ces jeunes qui essaient d'allier études et travail sans trop savoir lequel des deux les attire; ces jeunes que le moindre échec décourage; ces jeunes aux horizons sociaux diversifiés devront être supportés dans leur cheminement éducatif sinon, ils viendront grossir les rangs des exclus. En plus de faciliter la disponibilité d'apprendre, l'école devra les aider à acquérir la disponibilité d'être.

Parce qu'ils ne sont pas les seuls acteurs du système d'éducation, il est clair que les enseignantes et enseignants ne peuvent agir seuls sur toutes ces réalités de la collectivité scolaire, ne serait-ce que parce qu'ils sont d'abord préparés à l'enseignement et que certains groupes de professionnelles et professionnels sont directement formés à l'intervention psycho-sociale. C'est sans compter que les responsabilités propres aux enseignantes et enseignants constituent déjà un poids lourd et qu'il faut éviter d'y ajouter des tâches difficilement compatibles avec leur formation ou la nature de leur emploi. Ainsi, le personnel professionnel en support aux jeunes exerce ses responsabilités en collaboration avec le personnel enseignant et ce, dans le respect de l'autonomie professionnelle de chaque catégorie de personnel. D'ailleurs, dans la plateforme éducative adoptée par le personnel professionnel des commissions scolaires (CEQ), celui-ci a tenu à réaffirmer que leurs:

« ... qualifications et compétences spécifiques permettent de choisir les moyens les plus appropriés pour accomplir (les) tâches... »

Des exemples de collaboration au service des jeunes et de leurs parents.

Pour illustrer ce propos, prenons l'exemple de l'évaluation des élèves en difficulté, des cheminements particuliers de formation et le besoin de ressourcement et perfectionnement du personnel professionnel. L'école doit offrir des services spécialisés pour répondre aux besoins des élèves en difficulté et de leurs parents. Ces services sont assumés par les trois catégories de personnel dans le respect de leurs spécificités. A cet égard, la Loi sur l'instruction publique donne un grand pouvoir à la direction de l'école quant à l'établissement d'un plan d'intervention pour le jeune en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Vigilance s'impose quant à la détermination de la nature des besoins, des critères et de la méthode d'évaluation. Le personnel professionnel a son mot à dire dans ce processus d'où la nécessité de s'associer au personnel enseignant.

Ensuite, plusieurs questions méritent d'être approfondies en regard des cheminements particuliers de formation des jeunes. L'objectif poursuivi par ce modèle est de permettre à l'élève de combler ses retards scolaires afin de réintégrer la classe régulière. Il nous semble que le pourcentage de réintégration devrait être plus élevé que présentement. De plus, tient-on trop pour acquis que ce type d'élèves, parce qu'ils ont terminé leurs études sans diplôme reconnu, sont allés au maximum de leur potentialité? Quand

on sait que les recherches prouvent qu'un très faible pourcentage de jeunes sont incapables d'obtenir un diplôme secondaire, il nous reste beaucoup de victimes des préjugés d'une société où il faut accepter la loi et la logique des gagnants et des perdants... Il serait nécessaire que ces jeunes reçoivent en plus une aide professionnelle dans le sens de multiplier pour les jeunes les moyens de récupération et de supporter le travail souvent ingrat du personnel enseignant. Après tout, pour ces deux catégories de personnel, le bien-être du jeune est le pivot des interventions.

La nécessité du perfectionnement pour assurer l'efficacité des interventions.

Enfin, la mise à jour et le ressourcement du personnel professionnel s'imposent. Il faut éviter que l'écart culturel entre la réalité de vie des jeunes et celle du personnel professionnel ne devienne infranchissable. L'évolution de l'éducation et des conditions sociales des jeunes entraîne du perfectionnement continu. Que penser de l'idée de faire front commun dans le domaine du ressourcement afin de se donner un cadre commun de référence? Pourquoi ne pas songer à une structure de perfectionnement intercatégorielle pour répondre à certains impératifs éducatifs liés à notre milieu de travail et de vie? -ce qui n'exclurait pas des formules de perfectionnement spécifiques à chaque catégorie. Sans doute que les interventions y gagneraient en efficacité!

UNE COLLABORATION NÉCESSAIRE

Créer les conditions d'une plus grande concertation entre les personnels pour que l'école soit un lieu effectif de réussite pour toutes et tous.

Le personnel professionnel partage le rôle d'accompagnement et de soutien au cheminement du jeune avec les autres agentes et agents de l'éducation: la direction, le personnel enseignant et le personnel de soutien. Les analyses et les recherches ont maintenant démontré que les finalités et les politiques éducatives ont pris le virage de la concurrence et de l'excellence justifié très souvent par un objectif de compression et de rationalisation des dépenses éducatives. Cette réorientation des finalités de l'éducation porte ses effets négatifs tant chez des membres du personnel enseignant que professionnel et les place parfois dans des rapports ambigus qui ne facilitent pas la concertation. Ainsi des professionnelles et professionnels ont dû élaborer souvent, sur demande ou dans un contexte de survie d'emploi, des outils d'évaluation ou des programmes de douance ou ont exercé des fonctions administratives souvent en étant obligés de faire des entorses à leur mission et leurs tâches premières.

De plus, la précarité du financement de services professionnels et le déplacement de plusieurs services individuels à l'élève vers l'entreprise privée ont obligé bien des professionnelles et professionnels à définir des projets spéciaux pour aller chercher des allocations supplémentaires ayant pour effet d'orienter les priorités en fonction des sommes disponibles. Ainsi, on peut comprendre qu'il devient difficile de parler d'organisation de services selon les besoins quand c'est le facteur « subventions » qui dicte les actions.

Ce mouvement de diminution des ressources professionnelles, conjugué à la fois à la récession et à la réduction de l'enveloppe assignée au personnel enseignant et aux perceptions intercatégorielles parfois négatives, a posé le problème des frontières de fonctions. D'où le constat d'un chemin de collaboration fragile et difficile.

Certaines questions méritent d'être approfondies. Comment concilier l'expertise de la professionnelle ou du professionnel et celle de l'enseignante ou de l'enseignant en classe pour établir le bon plan d'intervention pour un jeune en situation de fragilité? Comment redonner le pouvoir pédagogique au personnel de l'éducation en respectant les spécificités de chacune des catégories? Comment évaluer les programmes et leurs résultats sans que ce soit perçu comme de l'évaluation des pratiques des enseignantes et enseignants? Comment faire pour que les conseillères et conseillers pédagogiques ne soient pas perçus comme des cadres mais des ressources-conseils?

Au-delà des débats et des réponses à formuler, il faut admettre que les perceptions interpersonnelles et celles sur les services rendus influent sur les modes de collaboration et, conséquemment, nuisent à l'efficacité des moyens pour favoriser la réussite scolaire. Puisque ensemble le personnel de l'éducation veut que l'école soit un lieu effectif de réussite pour toutes et tous, il est important de s'expliquer les difficultés, de les comprendre afin de convenir de modes de collaboration entre les différentes catégories de personnel.

L'ORGANISATION SCOLAIRE

L'organisation scolaire doit permettre un travail d'équipe (dans le respect des spécificités des personnels) avec comme objectifs le développement optimal des jeunes et la réussite de l'école.

L'organisation scolaire doit tenir compte des rôles spécifiques de chaque catégorie de personnel, de l'autonomie nécessaire au travail des personnes, des tâches particulières de chacune d'elles et des priorités de l'organisation, ce, en considérant que l'élève se situe au coeur même de cette organisation.

L'organisation scolaire a une influence sur les pratiques de toute intervenante ou tout intervenant du milieu, qu'il s'agisse de l'organisation formelle structurée à partir des politiques gouvernementales, de certains éléments des régimes pédagogiques, des projets éducatifs et des politiques locales, ou qu'il s'agisse de l'organisation informelle, basée sur les critères de collaboration que se fixent ponctuellement ou régulièrement les personnes d'une même catégorie de personnel ou de plusieurs catégories. Tout en laissant une certaine marge de manoeuvre, l'organisation scolaire structure et conditionne; elle force à adopter certains comportements et en décourage d'autres. Dans plusieurs cas, ce ne sont pas seulement les pratiques qu'il faut observer ou évaluer mais aussi l'organisation.

Lorsqu'on se fixe comme objectifs de favoriser la réussite scolaire et de prévenir l'échec et l'abandon, rien dans l'organisation ne doit empêcher l'atteinte de ces objectifs ou d'en ralentir la marche. Il faut regarder les structures administratives, les critères de l'organisation du travail, la culture du milieu et les propres attitudes et comportements des agents éducatifs. Chacune et chacun doit revoir son propre contrat individuel et social en acceptant d'observer et d'évaluer ses rapports au travail, aux jeunes et aux autres catégories de personnel dans le sens d'un travail d'équipe qui respecte les spécificités du personnel de soutien, professionnel, enseignant et qui tourne autour du développement optimal du jeune dans l'exercice effectif de tous ses droits. Il y va aussi de la réussite dans l'école.

CONCLUSION

La réussite scolaire peut être influencée, on l'a vu, par de multiples facteurs d'ordre psychopédagogique et organisationnel. Bien sûr, ces facteurs ne sont pas toujours déterminants ou le sont à des degrés divers selon les individus et les situations. L'impact spécifique de chacun d'eux, leur interaction, leurs effets cumulatifs et, surtout leurs conséquences à long terme sont, par ailleurs, souvent des éléments de lourde portée dans le cheminement scolaire et professionnel des jeunes.

Le portrait tracé pourrait nous apparaître si négatif que nous serions portés à conclure à notre impuissance. En réfléchissant plus avant, cependant, nous nous apercevons que certaines pistes de solutions sont déjà explorées dans les milieux scolaire et universitaire. Il y en a, certes, d'autres à proposer, et, pour cela, nous avons besoin de moyens. Mais, avant tout, il nous faut effectuer une prise de conscience collective en regard du phénomène de l'échec et l'abandon scolaires, une prise de conscience qui ouvre sur l'action.

Troisième partie

RÉUSSITE SCOLAIRE ET QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL

On peut être en droit de se demander ce que la santé du personnel des écoles peut avoir en commun avec la réussite scolaire? Nous croyons que les bouleversements vécus ces derniers temps ont une influence sur l'ensemble du système d'éducation, amenant des modifications profondes à la fois à l'organisation du travail et aux conditions d'exercice de nos fonctions.

Il apparaît également que ces nouveaux défis posés à l'école, auxquels il est difficile de faire face dans les conditions actuelles, peuvent avoir des effets nocifs sur la santé, en particulier sur la santé psychique du personnel de l'éducation.

LES MALADIES PROFESSIONNELLES DANS LE SECTEUR DE L'ÉDUCATION

L'école de la réussite ne peut exister sans assurer aux personnes qui la fréquentent, et en particulier à l'ensemble du personnel de l'éducation, une qualité de vie au travail, une bonne santé.

QU'EST-CE QUE LA SANTÉ?

La santé n'est pas que l'absence de maladie, c'est un état de bien-être.

Selon l'Organisation mondiale de la santé, ***« la santé n'est pas seulement l'absence de maladie, mais aussi un état complet de bien-être physique, mental et social ».***

Un article paru dans *Les risques du travail*, propose la définition suivante: ***« La santé, c'est d'avoir les moyens de tracer un cheminement personnel et original vers le bien-être physique, psychique et social. Le bien-être physique passe par la liberté de régler les variations qui surviennent dans l'état de l'organisme. Par bien-être psychique, il faut entendre la liberté qui est laissée au désir de chacun dans l'organisation de sa vie. Par bien-être social, il faut entendre la liberté d'agir individuellement et collectivement sur l'organisation du travail et à travers elle, peut-être au-delà d'elle, sur l'évolution des relations que les hommes et les femmes établissent entre eux, dans la cité ».*** (Cassou, 1985, p. 2)

En mettant en parallèle cette définition, celle de l'OMS et nos pratiques de travail dans le quotidien, nous devons nous demander si cet état de bien-être, tel que défini par ces auteurs, est le reflet de la réalité ou un idéal quasi inaccessible, voire utopique.

La santé résulte d'un grand nombre de facteurs s'influençant les uns les autres.

Comme nous pouvons le constater à la lecture de ces définitions, l'état de santé est le résultat d'un ensemble fort complexe de facteurs qui s'influencent mutuellement. Dans un tel contexte, il n'est pas simple de tenter d'établir les liens entre l'organisation du travail et la santé des travailleuses et travailleurs.

Les connaissances de la science médicale comportent des limites.

D'ailleurs si la science médicale se révèle relativement efficace pour traiter les symptômes des maladies, tels qu'ils apparaissent chez les individus, elle semble cependant accuser certains retards ou déficiences pour établir la relation qui existe entre l'organisation du travail et l'état de santé des travailleuses et travailleurs.

Étant donné l'étendue du sujet, nous examinerons seulement quelques facettes de la santé mentale.

La question est pertinente, mais très vaste. Aussi, nous limiterons-nous à examiner un peu plus en profondeur le stress et l'épuisement professionnel ou burnout, car ce sont là souvent des effets d'une organisation du travail inadéquate. En effet, les mauvaises conditions de travail ont, entre autres, un impact négatif reconnu sur la santé psychique et peuvent provoquer l'épuisement professionnel ou burnout.

Le personnel de l'éducation est reconnu comme clientèle à risque.

Pourquoi s'arrêter plus particulièrement à l'épuisement professionnel? D'abord, parce que des études ont démontré que les personnes travaillant régulièrement en relation d'aide représentent une clientèle à risque. Ensuite, parce que le personnel professionnel, enseignant et administratif fait partie des catégories d'emploi où le syndrome de l'épuisement professionnel se retrouve le plus souvent. On pourrait sans doute ajouter

à cette liste d'autres corps d'emploi de soutien technique, comme les bibliotechniciennes ou bibliotechniciens, les techniciennes ou techniciens de l'aide sociale, en éducation spécialisée et en loisirs...

LE STRESS

Qu'est-ce que le stress?

« Le stress est un mode de réaction stéréotypée de l'organisme aux exigences d'adaptation les plus diverses » (Selye, 1975, p. 12). On dit du stress qu'il est neutre, en ce sens qu'il n'est ni positif ni négatif. Ce sont ses effets qui le sont. C'est une réaction à des stimuli ou « stresseurs » qui n'est pas nécessairement négative, mais qui peut le devenir si les situations agressantes persistent et demeurent trop intenses. Au contraire, si une personne réussit à s'adapter efficacement à une situation agressante, même intense, il y a fort à parier que cela devienne pour elle ou lui une expérience positive (Pépin, Tremblay et Montagne, 1983). Presque tout est objet de stress dans la vie, des activités les plus banales (attendre ou rater un autobus) aux plus complexes et déchirantes (la disparition d'un être cher).

L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL OU BURNOUT

Le burnout est un affaiblissement général entraînant le développement d'une attitude négative face à soi-même et au travail.

Le burnout peut impliquer des états de fatigue physique, émotionnelle et intellectuelle qui se traduisent généralement par un affaiblissement physique, un épuisement émotif, des sentiments d'impuissance et de désespoir, ainsi que par le développement chez le sujet d'une attitude négative vis-à-vis lui-même, son travail, sa vie et les gens en général. (Pines et Aronson, cité dans Pépin, Tremblay et Montagne, 1983).

C'est un processus comportant plusieurs étapes.

Le burnout est un processus qui se développe généralement en trois étapes. Cependant, certains auteurs en identifient quatre, parce qu'ils en situent la première plus en amont. Cette première phase sera alors qualifiée de phase d'enthousiasme, illusion, idéalisation. Les trois étapes généralement identifiées se caractérisent comme suit:

C'est un déséquilibre...

La première étape:

« Un déséquilibre entre les ressources individuelles et organisationnelles et les demandes de travail. » (Cherniss, cité dans Pépin, Tremblay et Montagne, 1983, p. 5). D'autres auteurs qualifient cette étape de stagnation, ennui, indifférence.

qui appelle des réponses émotionnelles...

La deuxième étape:

« Des réponses émotionnelles à ce déséquilibre (sentiment d'anxiété, de fatigue, d'épuisement). » (Idem). D'autres la surnommeront phase de désillusion, frustration.

et des changements dans les attitudes.

La troisième étape:

« Des changements dans les attitudes et les comportements » (Ibid), aussi qualifiée de démoralisation totale, apathie, dépersonnalisation.

Le burnout n'est que l'aboutissement d'une suite d'essais infructueux face à des « stresseurs » négatifs.

Enfin, Farber nous indique que le burnout peut être considéré comme l'étape finale dans la progression de vaines tentatives pour faire face à différentes conditions de stress perçues comme négatives (Farber, cité dans Pépin, Tremblay et Montagne, 1983). Il résulterait d'un déséquilibre existant, d'une part, entre les ressources de la personne et celles que lui fournit l'organisation et, d'autre part, les exigences du travail.

Il y a plusieurs façons de répondre aux demandes excessives du travail et le burnout en est une. Il se manifesterait lorsqu'une personne ne parvient pas à résoudre efficacement les problèmes survenant dans ses interactions avec son milieu de travail.

Déceler la présence du burnout n'est pas une simple affaire.

Le burnout est une maladie qui s'installe progressivement, un mal insidieux... À cause de cela, on peut éprouver de la difficulté à déceler sa présence, puisqu'il met en cause la personnalité des individus et les amène souvent à s'isoler et à se culpabiliser. Il existe quand même des indicateurs nous permettant de dépister le burnout ou de reconnaître les situations propices à son développement. Gardons bien présent à notre esprit que l'épuisement professionnel est tributaire d'un ensemble de symptômes et que la liste qui suit est loin d'être exhaustive.

QUELQUES INDICATEURS DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL OU BURNOUT

Des indicateurs physiologiques

Quelques indices peuvent nous mettre sur sa piste.

Lorsqu'il y a exposition régulière au stress et que les réactions de lutte ou de fuite se répètent, des désordres physiques peuvent apparaître (Selye, cité dans Pépin, Tremblay et Montagne, 1983). Les premiers signes qui se manifestent sont la fatigue, le manque d'énergie, un affaiblissement général de l'organisme. Les conséquences engendrées vont du rhume persistant aux migraines fréquentes, de l'apparition de tension au niveau du cou et des épaules à des douleurs dorsales et à de l'insomnie. Les personnes concernées pourront également souffrir d'hypertension, d'ulcères d'estomac, de maladies du système nerveux, voire de trombose coronarienne.

Des indicateurs psychologiques

Les personnes en processus de burnout se croient prises au piège. Elles s'irritent et s'énervent facilement. Elles éprouvent constamment de la tristesse ou un mal de vivre... Cela mène à un accroissement de l'insatisfaction, au découragement, à une perte d'enthousiasme et d'idéalisme, à un sentiment de surcharge et d'impuissance, à un épuisement émotionnel. Suivra souvent une anxiété jointe à des sentiments de colère et de crainte.

Des indicateurs comportementaux

On remarque chez les personnes atteintes de burnout une modification des habitudes de travail: elles arrivent en retard au travail, elles ont tendance à écourter les journées et à prolonger l'heure des repas. On dénote chez ces personnes un absentéisme accru par la prise de congé de toutes sortes et une utilisation plus fréquente des banques de congé de maladie.

Au plan des habitudes de consommation, on constate une augmentation de l'usage de tabac, d'alcool et de médicaments. Les personnes atteintes de burnout communiquent moins avec les autres, limitent leurs contacts sociaux et se retranchent dans la solitude.

Mais, ATTENTION aux conclusions hâtives!

La présence de l'un ou l'autre de ces indicateurs ou d'un ensemble de ceux-ci ne suffit pas à démontrer l'existence du burnout. Toutefois, il se peut que leur présence de façon continue, chez des individus dans un même milieu de travail, soit révélatrice de situations stressantes, négatives, qui peuvent dégénérer en burnout, si des solutions ne sont pas apportées.

SI NOUS EXAMINONS LES STATISTIQUES DE NOS RÉGIMES D'ASSURANCE ET LES RÉSULTATS DE CERTAINES DE NOS RECHERCHES ET ENQUÊTES, QUEL EST LE BILAN DE SANTÉ QUI S'EN DÉGAGE?

QUELQUES DONNÉES PRÉOCCUPANTES

Des statistiques révèlent une situation préoccupante.

Selon des statistiques récentes provenant des régimes d'assurance CEQ, près de la moitié des personnes qui s'absentent pour un congé de maladie de longue durée (les absences de plus de deux ans dans le secteur de l'éducation), le font en raison d'une maladie d'origine nerveuse.

Les absences de courte durée pourraient être tout aussi révélatrices, mais les données disponibles ne sont pas traitées de manière à ce qu'on puisse établir un lien entre la durée de l'absence, les raisons invoquées pour celle-ci et les conditions de travail.

Une recherche en cours à la CEQ indique un nombre élevé de congés chez le personnel de l'enseignement.

Des résultats préliminaires de l'enquête « *Âge, travail et cheminement professionnel* », concernant le personnel enseignant des commissions scolaires, révèlent que 19,2 % des répondantes et répondants (1 700) ont utilisé un congé sans traitement à temps partiel durant les cinq dernières années et 28,2 % ont pris un autre type de congé ayant une incidence sur l'organisation du travail (ex.: les congés sabbatiques à traitement différé).

De plus, 38,5 % des personnes répondantes expriment leur intention de recourir à un congé partiel sans traitement ou à un congé à traitement différé, et plus de la moitié d'entre elles ont déjà entrepris les démarches nécessaires en ce sens. Ces données semblent révéler que l'âge a peu d'impact sur ces prises de congé.

Par ailleurs, 14 % des personnes qui ont interrompu leur carrière l'ont fait pour cause de maladie. Cela n'a rien de surprenant si l'on considère que 73,6 % des personnes ayant répondu à l'enquête déclarent trouver leur vie au travail stressante et que 19,2 % d'entre elles affirment vouloir quitter leur poste au cours des cinq prochaines années pour exercer une autre activité.

On constate un taux élevé de détresse psychologique.

Une recherche récente démontre que 42 % des enseignantes et enseignants de l'échantillon retenu présente un indice de détresse psychologique élevé (Dumont, 1990).

Ces données constituent un cri d'alarme qui devrait nous inciter à agir.

Sans vouloir attribuer à ces données une signification qu'elles n'ont pas, elles sont révélatrices, nous semble-t-il, d'une situation inquiétante qui prévaut pour le personnel enseignant. Elles constituent une sorte de cri d'alarme qui devrait nous forcer à nous interroger pour identifier les causes réelles de ce phénomène, en vue d'en arriver à agir efficacement sur elles.

DES ATTAQUES POSSIBLES À LA SANTÉ DU PERSONNEL

Des causes d'épuisement professionnel sont reconnues par plusieurs spécialistes.

Plusieurs causes de l'épuisement professionnel sont maintenant reconnues par les spécialistes en ce domaine. Ainsi, en ce qui concerne les éléments liés à la tâche elle-même, mis à part le facteur quantitatif qui peut aussi avoir un impact, on mentionne, entre autres, les éléments suivants: le contact fréquent avec des personnes en besoin ou en difficulté, l'alourdissement de la clientèle, la responsabilité morale ressentie

envers celle-ci, la perte d'autonomie et de pouvoir sur son travail, etc. Quant aux aspects touchant plutôt l'organisation du travail, ceux-ci sont particulièrement déterminants: l'absence ou l'insuffisance de soutien, de formation et de ressourcement, l'isolement, la précarité de l'emploi, le manque de moyens matériels, l'absence de reconnaissance dans son travail et de participation aux décisions, etc. La dévalorisation sociale de la profession s'ajoute également aux causes identifiées.

Les problèmes sociaux qui se répercutent sur l'école peuvent devenir facteurs de stress ou d'épuisement professionnel.

Or, parmi les facteurs socio-économiques, psychopédagogiques et organisationnels vus précédemment comme possiblement déterminants dans l'échec et l'abandon scolaires, il apparaît évident que certains peuvent aussi être considérés comme des causes éventuelles de stress ou de burnout.

Ainsi, les nombreux problèmes sociaux qui ont des répercussions sur l'école alourdissent considérablement la tâche des intervenantes et intervenants. Comment, par exemple, ne pas se sentir démunis, impuissants, face à des situations de pauvreté ou de violence telles que vécues dans certains milieux, alors que les ressources nécessaires sont absentes ou insuffisantes? Le niveau de malaise ressenti est souvent inversement proportionnel à celui des moyens dont nous disposons. On demande à l'école de pallier les lacunes du milieu familial, d'assurer l'intégration harmonieuse des élèves immigrants comme de ceux qui éprouvent des difficultés, et ce, sans trop d'investissements. Les intervenantes et intervenants qui vivent quotidiennement ces réalités finissent souvent par en subir les contrecoups sur les plans physique et psychologique.

La précarité dans l'emploi est un facteur supplémentaire d'anxiété.

La précarité dans l'emploi, qui a pris une ampleur considérable dans le secteur de l'éducation, est une autre réalité pouvant avoir des effets négatifs sur l'état global de santé des personnes qui la vivent. Celles-ci et ceux-ci manifestent souvent une ***« frustration profonde liée à l'insécurité »*** (CEQ, 1988d, p. 18). Un manque de stabilité dans leur vie professionnelle a souvent des répercussions dans leur vie personnelle et familiale. ***« L'épuisement professionnel apparaît davantage menaçant pour les femmes à statut précaire qui sont responsables d'une famille monoparentale »*** (Idem, p. 19). Il y a, finalement, ***« un grand sentiment d'injustice associé à l'expérience de la précarité ».*** (Ibid, p. 18).

Certains aspects du travail dénoncés par les enseignantes et enseignants

Certains facteurs contribuent à alourdir la tâche des enseignantes et enseignants et affectent le climat de travail.

De notre enquête menée sur le vécu scolaire des enseignantes et enseignants en 1987, nous tirons les éléments suivants:

On trouve très irritant le contrôle tatillon des activités éducatives et l'application rigide et impérative, pour ne pas dire mesquine, de certaines dispositions des conventions collectives par l'administration. Certaines personnes disent même ressentir le contrôle de chaque minute et déplorent la perte d'autonomie et la dévalorisation qui s'ensuivent. Ce sentiment se traduit par ***« On est devenus des exécutants ».*** Par ailleurs, plus la gestion est souple et proche des enseignantes et enseignants, les incitant à une discussion et à une interaction constante, plus on trouve la situation enrichissante et source de gratification.

L'expérience contraire engendrera une grande frustration qui, si elle perdure, sera source d'insatisfaction au travail. On déplore, de plus, l'absence d'un projet commun susceptible de créer un sentiment d'appartenance. On souligne également que le manque de matériel didactique, de guides pédagogiques, de manuels et d'équipements oblige à consacrer davantage de temps à la fabrication d'outils de remplacement. Ces deux éléments combinés sont facteurs d'anxiété. (CEQ, 1988a).

Les conditions d'intégration des enfants handicapés ou en difficulté ont un impact négatif sur la santé des enseignantes et enseignants.

L'intégration maintenant généralisée des enfants handicapés et en difficulté semble particulièrement peser lourd. Lors d'une enquête menée en 1988 auprès des enseignantes et enseignants, elles et ils disaient se sentir « *impuissants à régler les problèmes de plusieurs élèves intégrés, d'où l'émergence de découragement, frustration, stress* » (CEQ, 1988b, p. 17). La difficulté d'assumer un suivi individualisé et adéquat à ces élèves, compte tenu de leur nombre et de l'hétérogénéité de leurs cas, était également mentionnée comme une source d'insatisfaction. Le manque d'information sur les caractéristiques des élèves qui arrivent dans la classe et de participation aux décisions les concernant faisait, de plus, la preuve du peu de considération accordée à l'enseignante ou l'enseignant. On sait que, face à une situation aussi difficile, plusieurs intervenantes et intervenants voient leur estime d'eux-mêmes diminuer et vivent parfois même l'échec.

Le problème de la charge de travail chez le personnel professionnel

Une recherche a également étudié certains aspects des conditions de travail du personnel professionnel.

Une recherche menée par la CEQ en 1986 auprès du personnel professionnel et qui aborde, entre autres aspects, la charge de travail, l'autonomie au travail et la satisfaction au travail, met en relief plusieurs éléments importants: 78,2 % des personnes rejointes estiment que leur tâche s'alourdit et attribuent ce fait à une augmentation du nombre de dossiers, par suite de décisions administratives (63,9 %) et ou par suite d'initiatives personnelles (54,2 %). Les autres causes étaient les suivantes: l'augmentation de la clientèle sans ajout de ressources (38,9 %) et la réduction du nombre de postes (32,9 %).

En ce qui a trait à l'autonomie au travail, les résultats amènent à constater que le personnel professionnel doit composer avec une multitude d'attentes, il possède peu d'informations sur le suivi donné à ses travaux et il est soumis à un ensemble de politiques et d'orientations venant du MEQ, de la commission scolaire et de l'école, réduisant finalement son autonomie au niveau des modalités d'exécution du travail.

Plusieurs voient leur intérêt pour leur travail diminuer.

Quant à la satisfaction au travail, 62,6 % des répondantes et répondants déclarent être à la recherche de meilleures conditions de travail; 80,8 % ressentent le besoin de varier leurs expériences de travail; 47,4 % disent avoir perdu leurs idéaux de départ et, enfin, 37,2 % affirment voir leur intérêt à poursuivre le travail diminuer. (CEQ, 1986).

Des éléments d'insatisfaction chez le personnel de soutien

Des éléments d'insatisfaction se retrouvent également chez le personnel de soutien.

Une enquête menée par la CEQ en 1988 chez le personnel de soutien, portant sur l'informatisation, touche aussi à la question de la satisfaction au travail. Entre autres, nous pouvons retenir les éléments suivants: 59,5 % des personnes répondantes déclaraient être insatisfaites des possibilités d'avancement, et 40,7 %, des possibilités de formation et de perfectionnement. Par ailleurs, 36,3 % disaient devoir souvent travailler trop vite et 25,4 % avouaient que le travail les rend tendues et nerveuses.

Nous avons là un faisceau d'éléments qui recoupe plusieurs indicateurs du syndrome de l'épuisement professionnel. Même si on ne peut conclure nécessairement à sa présence, il apparaît évident que plusieurs éléments inadéquats de nos conditions de travail peuvent nous y mener. (CEQ, 1988c).

QUELLES ACTIONS CONCRÈTES POUVONS-NOUS ENTREPRENDRE POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ DE VIE AU TRAVAIL?

Il est évident que les nouveaux problèmes de société qui se répercutent sur l'école ont un impact sur la santé du personnel.

Il est évident que plusieurs éléments de l'organisation actuelle du travail, dans le secteur de l'éducation, exercent une pression croissante sur le personnel et ont des effets sur sa santé physique et mentale. De nouveaux problèmes de société se répercutent sur l'école qui doit faire face à des défis supplémentaires sans bénéficier des ressources suffisantes et appropriées. Sommes-nous en train de créer un mythe de la « super-école » comparable à celui de la « superwoman », avec les exigences extravagantes et les risques que cela comporte? Que pouvons-nous faire pour réduire certains effets négatifs reliés à cette situation?

La négociation est un des moyens importants pour agir sur les conditions ayant un effet sur la santé du personnel.

Rappelons d'abord que la négociation a été et demeure un mécanisme important à notre disposition pour améliorer les conditions et le climat de travail du personnel de l'éducation. C'est aussi en partie par le biais de la négociation que l'on peut améliorer plusieurs protections de nos régimes d'assurance collective qui mettent les membres à l'abri de certaines préoccupations, lorsqu'ils sont victimes d'accident ou de maladie.

La recherche doit nous aider à identifier les causes de maladie physique et mentale.

Depuis le début des années 1980, un autre volet s'est ajouté aux actions de la Centrale pour protéger la santé des travailleuses et travailleurs: c'est celui de la santé et de la sécurité au travail.

C'est à travers ce volet que nous poursuivons des recherches afin de mieux connaître les effets de l'organisation du travail actuelle sur la santé physique et mentale du personnel de l'éducation. Une recherche sur l'épuisement professionnel comportant deux volets, l'un juridique et l'autre sociomédical, est actuellement en cours. L'objectif principal de cette recherche est de faire reconnaître cette maladie comme une maladie professionnelle, au sens de la CSST. Un second projet de recherche sur la santé mentale au travail se propose, en utilisant l'approche de la psychopathologie du travail, d'identifier les éléments de l'organisation du travail qui sont sources de plaisir, de satisfaction et de motivation, donc d'équilibre psychique; seront aussi cernés les éléments de la tâche qui deviennent sources de « souffrance », de mésestime, de démotivation. Une présence trop importante de ces derniers facteurs négatifs pourrait perturber l'équilibre psychique de la personne et provoquer une usure mentale débouchant sur l'épuisement professionnel ou sur la dépression.

De plus, une enquête en cours nous permettra de vérifier en quoi les activités de loisir en milieu scolaire peuvent être un outil pédagogique utile à l'apprentissage des élèves tout en permettant une amélioration de la qualité de vie au travail du personnel de l'éducation.

Les résultats de ces recherches pourront nous guider afin de proposer des modes d'organisation du travail qui soient plus favorables à l'épanouissement et à la motivation du personnel qui oeuvre en éducation.

Seule une action s'exerçant simultanément au niveau des choix sociaux, des pratiques scolaires et de la santé peut améliorer la situation de façon durable.

Cependant, comme nous avons pu le constater à travers l'étude des différents facteurs de réussite et d'échec scolaires, seule une action s'exerçant à la fois au niveau de nos choix sociaux, de nos pratiques scolaires et, enfin, de notre santé au travail, pourra apporter une amélioration durable au plan de la réussite scolaire et, par ricochet, à celui de la motivation et de la santé du personnel de l'éducation.

Bibliographie

American Association of School Administrators. *« Time on task: using instructional time more effectively »*, **Time and learning,** Phi Delta Kappan, Bloomington, 1984.

Arseneault, Michel, *« La semaine de 60 heures »*, **L'Actualité,** février 1991.

Baby, Antoine, **L'école: de l'artisanat à l'industrie,** communication présentée à une rencontre organisée par le Syndicat de l'enseignement de la région de Drummondville, décembre 1990.

Bernier, Conrad, *« Montréal a faim: les banques alimentaires ne suffisent plus à la demande »*, **La Presse,** 6 décembre 1990.

Bibeau, G. et autres, **Certains aspects culturels, diagnostiques et juridiques du burnout,** CSN, Montréal, 1988.

Bouchard, Camil, *« Pauvreté et violence: un lien qui ne fait plus de doute »*, **La Presse,** 26 novembre 1990.

Brunet, Luc, Corriveau, Lise et Maduro, Célia, *« Style des directeurs et directrices d'école et efficacité organisationnelle en milieu scolaire »*, **Revue des sciences de l'éducation,** volume XV, numéro 2, Montréal, 1989.

Bureau international du travail, **Les facteurs psychosociaux au travail, nature, incidence et prévention,** Éditions du BIT, Genève, 1986.

Cassou, B. et autres, **Les risques du travail, pour ne pas perdre sa vie à la gagner,** Éditions La Découverte, Paris, 1985.

CECM, Goulet, Monique, **Le tutorat,** Montréal, 1985

CECM, Archambault, Jean, Gagné, Marie-Patricia et Ouellet, Georges, **Réussir à l'école,** Montréal, 1986 a).

CECM, Doyon, Monique et Archambault, Jean **Du feed-back pour apprendre,** Montréal, 1986 b).

CECM, Doyon, Monique et Archambault, Jean **Éloge et approbation,** Guide d'application du renforcement social en classe, Montréal, 1986 c).

CECM, **L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées,** Montréal, mars 1990.

CEQ, **Une contre-réforme qui sacrifie l'avenir des jeunes Québécois,** juin 1981, D7997.

CEQ, **Restaurer l'école publique,** Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation, avril 1984, D8479.

CEQ, Pinsonneault, Danielle, **L'évaluation des apprentissages,** Québec, avril 1985, A8485-CECS-112.

CEQ, Payeur, Christian, **Les conditions de travail des professionnelles et professionnels des commissions scolaires: le problème: la charge de travail,** mai 1986, D8753.

CEQ, Berthelot, Jocelyn, **L'école de son rang,** Québec, avril 1987, D8894.

CEQ. **Faire l'école aujourd'hui,** Synthèse d'entrevues de groupes d'enseignantes et enseignants menées par la FECS. Québec, mars 1988 a), D9095.

CEQ, Paradis, Esther, **Rapport de l'enquête menée par la partie syndicale dans le cadre des travaux du comité sur les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage,** 1988 b), A8889-CF-058.

CEQ, **S'allier l'informatique:** rapport de recherche: l'informatisation et le personnel de soutien des commissions scolaires et cégeps, avril 1988 c), D9116.

CEQ, **Vivre la précarité,** 1988 d), D9241.

CEQ, **Bilan du gouvernement Bourassa,** juin 1989, D9297-1.

CEQ, **Bâtir le Québec de la solidarité sociale,** document de congrès, 1990, A90-C011.

CEQ, Labonté, Mariette et Baril, Denise, **Analphabétisme et difficultés scolaires au niveau primaire,** Recension des écrits et cadre d'analyse, juillet 1990 a), D9495.

CEQ, Langlois, Richard, **S'appauvrir dans un pays riche,** 1990 b), D9437.

CEQ, Tardif, Jean-Claude, **L'évaluation en éducation,** Québec, octobre 1990 c), A9091-CF-30.

Chance, Paul, « *Une méthode pour augmenter l'intelligence* », **Psychologie,** numéro 148, juin 1982.

Changeux, Jean-Pierre, **L'homme neuronal,** Paris, Fayard, 1983.

Conférence religieuse canadienne - région de Québec, **L'appauvrissement au Québec,** Mémoire au Gouvernement du Québec, décembre 1988.

Conseil des universités, **Le développement du secteur de l'éducation,** Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1988.

Conseil québécois pour l'enfance et la jeunesse, **Apprentissage et socialisation,** volume 10, numéro 4, Québec, décembre 1982.

Conseil scolaire de l'Île de Montréal, **Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles,** Mémoire au ministre de l'Éducation, Montréal, 1991.

Crespo, Manuel, avec la collaboration de Caroline Guay, « *Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire* », **Revue des sciences de l'éducation,** volume XIV, numéro 3, 1988.

CSE, Levesque, Mireille, **L'égalité des chances en éducation,** Québec, 1979.

CSE, **La condition enseignante,** Avis au ministre de l'Éducation, 1984 a).

CSE, **La recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1984 b).

CSE, **L'enseignement des mathématiques à l'école primaire,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1985.

CSE, **Apprendre pour de vrai. Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité,** Rapport annuel 1985-1986, Québec, 1986.

CSE, **La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement,** Rapport 1986-1987 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, septembre 1987 a).

CSE, **Les visées et les pratiques de l'école primaire,** Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mars 1987 b).

Darling-Hammond, Linda, **Achieving our goals: superficial or structural reforms?,** Phi Delta Kappan, décembre 1990.

De Peretti, André, **Pour une école plurielle,** Essais en liberté, Larousse, Paris, 1987.

Demers, Dominique, *« La Capitale des pauvres »*, **L'Actualité,** septembre 1990.

Désautels, Jacques, **École + science = échec,** Québec Science Éditeur, Québec, 1980.

Des Lierres, Thérèse et autres, *« À quels facteurs les étudiants attribuent-ils leur réussite scolaire »*, **Pédagogiques,** volume 9, numéro 1, 1989.

Dulude, Françoise, *« Réflexions sur l'évaluation »*, **Québec français,** mars 1986.

Dumont, D., **Le syndrome d'épuisement professionnel chez les enseignants du primaire et du secondaire,** Mémoire présenté à la Faculté d'études supérieures de l'Université de Montréal, Université de Montréal, 1990.

Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, **L'enfance, l'école et la pauvreté,** juin 1989.

Finkelsztein, Diane et Ducros, Pierre, *« Un dispositif de lutte contre l'échec scolaire: L'enseignement par élèves-tuteurs »*, **Revue française de pédagogie,** numéro 88, juillet-août-septembre 1989.

Fortin, Andrée, **Histoire de familles et de réseaux: la sociabilité au Québec d'hier à demain,** Éditions St-Martin, Montréal, 1987.

Friedman, Milton, **Capitalism and Freedom,** University of Chicago Press, 1962.

Gage, N.L., **Dealing with the dropout problem,** Phi Delta Kappan, décembre 1990.

Glaser, Robert, *« Instructional psychology: past, present and future »*, **American Psychologist,** numéro 37, American Psychological Association, Washington, 1982.

Good, Thomas et Stipek, Deborah J., *« Individual differences in the classroom: a psychological perspective »*, **Individual differences and the common curriculum,** National Society for the Study of Education, Chicago, 1983.

Gozzer, Giovanni, *« Programmes scolaires et problèmes de société »*, **Prospectives,** volume XX, numéro 1, UNESCO, 1990.

Grindler, Martha C. et Stratton, Beverly D., *« Type indicator and its relationship to teaching and learning styles »*, **Action in teacher education,** volume 12, numéro 1, printemps 1990.

Institut de recherche et d'information sur la rémunération (IRIR). **Troisième rapport sur les constatations de l'Institut de recherche et d'information sur la rémunération,** Québec, 1987.

Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). **La société québécoise en tendance, 1960-1990,** Québec, 1990 a).

Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). **L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire,** Québec, 1990 b).

JEC. **Mémoire à la Commission parlementaire sur le projet de loi 40,** 1983.

Lavallée, Élyse, *« L'abandon scolaire: un signal d'alarme »*, **Revue de la FQDE,** numéro 4, avril 1987.

Legendre, Rénald, **L'éducation totale,** Nathan/Ville-Marie, Ottawa, 1983.

Léveillée, Yves, *« Rencontre avec Albert Jacquard, généticien »*, **Vie Pédagogique,** numéro 29, mars 1984.

Lucas, Agnès, *« Peut-on apprendre à être plus intelligent »*, **Vie et Santé,** numéro 1154, janvier 1990.

Marceau, Richard et Migué, Jean-Luc, **Le monopole public de l'Éducation,** Presses de l'Université du Québec, 1989.

MEQ. **Politique d'évaluation pédagogique,** Québec, 1981.

MEQ. **Prévenir et contrer la violence à l'école,** Québec, 1988.

MEQ. Maisonneuve, Daniel, **L'effet du changement de la note de passage au secondaire sur les cheminements scolaires,** avril 1989.

MEQ. Grégoire, Réginald, **Les facteurs qui façonnent les bonnes écoles,** Québec, 1990 a).

MEQ. **Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire, 1990,** Québec, 1990 b).

Montagner, Hubert, *« Les rythmes biologiques de l'enfant »*, **Science et Vie,** numéro 164 hors série, Paris, 1988.

Morris, Sonia, Pawlovich, Walter et Mc Call, Douglas, **Évaluation de l'efficacité des stratégies de prévention des abandons scolaires:** Propositions relatives à une étude ultérieure, Association canadienne d'éducation, 1991.

O'Connor, James, **Fiscal Crisis of the State,** St. Martin's Press, New York, 1973.

OCDE, **L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société,** Paris, 1983.

Ouellet, Rolland, *« Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire »*, **Revue des sciences de l'éducation,** volume XIII, numéro 1, Montréal, 1987.

Paquette, Louise, **La situation socio-économique des familles: faits et chiffres,** Les publications du Québec, 1989.

Parizeau, Jacques, *« L'expérience québécoise »*, **La concurrence dans le secteur public,** Les Éditions Agence D'ARC inc. Montréal, 1990.

Pépin, M., Tremblay J. et Montagne G., **L'épuisement professionnel,** document de travail préparé sous la direction de Bibeau, G. et Dubreuil, G., Université de Montréal, 1983.

Potvin, Pierre, *« Sentiment de responsabilité d'enseignants du secondaire à l'égard des succès et échecs de leurs élèves »*, **Apprentissage et socialisation,** volume 10, numéro 4, décembre 1987.

Reboul, Olivier, **Qu'est-ce qu'apprendre,** PVF, Paris, 1980.

Ryan, D.W., **Developping a new model of teacher effectiveness,** Ministry of Education, Ontario, 1986.

Science et Vie, *« L'enfant et l'échec scolaire »*, numéro 164 hors série, Paris, 1988.

Selye, Hans, **Stress sans détresse,** Éditions La Presse, Montréal, 1975.

Communications
CEQ

SEPTEMBRE 1991 — D9643-1
(2e édition)